1. MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos,* 1ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte)

RESUMO:

Introdução:

Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los.

Com a intenção de explorar esse debate sobre inclusão e escolaridade, mais do que avaliar os argumentos contrários e favoráveis às políticas educacionais inclusivas, é abordada nesta obra, a complexa relação de igualdade- diferenças, que envolve o entendimento e a elaboração de tais políticas e de todas as iniciativas visando à transformação das escolas, para se ajustarem aos princípios inclusivos da educação.

A Questão Igualdade – Diferenças

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. A inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial regular.

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade trás problemas, as diferenças podem trazer muito mais.

As políticas educacionais atuais confirmam em muitos momentos o projeto igualitarista e universalista da Modernidade. O discurso da Modernidade estendeu suas precauções contra o imprevisível, à ambigüidade e demais riscos à ordem e a unicidade, repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um "todos" padronizado, dentro de seus pressupostos disciplinadores.

Esse discurso sustenta a organização pedagógica escolar e, por seus parâmetros, o aluno diferente desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem diferenças, que são as, atrizes da nossa identidade.

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora.

Em *Uma teoria da justiça* (2002, p.108), Rawls opõe-se às declarações de direito do mundo moderno, que igualaram os homens em seu instante de nascimento e

estabeleceram o mérito e o esforço de cada um como medida de acesso e uso dos bens, recursos disponíveis e mobilidade social.

Na mesma direção das propostas escolares inclusivas, o referido autor defende que a distribuição natural de talentos ou a posição social de cada indivíduo ocupa não são justas nem injustas. O que as torna justas ou não são as maneiras pelas quais as instituições fazem uso delas.

A esse propósito é fundamental a contribuição de Joseph Jacotot. Ele nos trouxe um olhar original sobre a igualdade. Ele afirmava que a igualdade não seria alcançada a partir da desigualdade, como se espera atingi-la, até hoje, nas escolas; acreditava em uma outra igualdade, a igualdade de inteligências.

Em outras palavras, a emancipação da inteligência proviria dessa igualdade da capacidade de aprender, que vem antes de tudo e é ponto de partida para qualquer tipo ou nível de aprendizagem.

Segundo Jacotot, a igualdade não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância.

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a freqüentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência.

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais.

Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência

O ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos. A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais.

Artigos, livros, palestras que tratam devidamente do tema insistem na transformação das práticas de ensino comum e especial para a garantia da inclusão. Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido até agora, muitos entraves nesse sentido: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em conseqüência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96) deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis, da escola básica ao ensino superior.

Se ainda não é do conhecimento geral, é importante que se saiba que as escolas especiais complementam e não substituem a escola comum. As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem desses conteúdos quando incluídos nas turmas comuns de ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis seriações, certificações.

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e não precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de freqüentar ambientes

educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem – como é próprio das escolas especiais.

O que falta às escolas especiais é o ambiente apropriado de formação do cidadão.

Se a inclusão for uma das razões fortes de mudanças, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos.

Muitas escolas, tanto comuns como especiais, já estão assegurando aos alunos com deficiência o atendimento educacional especializado, em horário diferente do da escola comum.

O processo de transformação da escola comum é lento, para que haja um processo de mudança. Cujo movimento ruma para novas possibilidades para o ensino comum e especial, há que existir uma ruptura com o modelo antigo da escola.

Em resumo, a inclusão não pode mais ser ignorada. Ela está tão presente que motiva pressões descabidas, que pretendem nos desestabilizar a qualquer custo.

Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacional especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Assim, neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele mudaram radicalmente, não se justifica que por parte expressiva da sociedade continue apegada à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis.

A partir de meados da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas. No plano ético e político, a defesa de sua igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se um consenso.

Atualmente coexistem pelo menos duas propostas para a educação especial: uma, em que os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto, das escolas, e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar; outra, em que se deve configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas à população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não tem conseguido contemplar.

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do lugar do atendimento deste alunado.

Princípios, concepções e relações entre inclusão e integração escolar.

É importante salientar que mudanças na educação brasileira, nessa perspectiva, dependem de um conjunto de ações em nível de sistema de ensino que tem que se movimentar a fim de garantir que todas as unidades que o compõem ultrapassem o patamar em que se encontram.

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência. A integração escolar tinha como objetivo "ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas as normas e padrões da sociedade".

Com o objetivo de contrapor este modelo, a meta na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige uma ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Sem desprezar os embates atuais sobre educação inclusiva a proposta de atender a alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de casa profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades.

Para a implantação do referido atendimento educacional especializados, a LDB prevê serviços especializados e serviços de apoio especializados e assegura "recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns..."

Se as imagens da educação inclusiva, da educação especial, bem como a população elegível para o atendimento educacional especializado, os tipos de recursos educacionais especiais e locais de atendimento escolar do referido alunado ainda levante questionamento conceitual para que não restem dúvidas quanto às diretrizes da política educacional brasileira a serem seguidas, é inegável que o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser universalizado, que os sistemas de ensino precisam responder melhor às demandas de aprendizagem desses alunos, que aos professores deve ser garantida a formação continuada, entre outras ações.

As condições de atendimento escolar para os estudantes com necessidades educacionais
especiais no Brasil

A política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência do processo de municipalização do ensino fundamental. Com isso, em alguns estudos, tem indicado que a tendência dos municípios brasileiros é pela organização de auxílios especiais, sob diferentes denominações e com estrutura e funcionamento distintos.

Cabe registrar que há ausência de dados sobre quantas pessoas no Brasil apresentam de fato necessidades educacionais especiais. Quanto ao apoio pedagógico oferecido a alguns desses alunos matriculados nas classes comuns, não há declaração sobre o tipo

de apoio, sua freqüência, que profissionais prestam esse atendimento e qual sua formação, divulgados em publicações oficiais atuais.

Uma ação que deve marcar as políticas públicas de educação é a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido Xavier (2002, p.19) considera que: a construção da competência para responder
com qualidade as necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor da transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

"*... O primeiro equívoco que pode estar associado a essa idéia é o de que alguns vão para a escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos...".*

Cabe ressaltar que o conjunto de questionamentos e idéias apresentadas nesta obra reflete algumas das inquietações que podem resultar da análise das normatizações em vigência para a educação brasileira. Essas normatizações, por permitirem, tal como estão elaboradas, diferentes desdobramentos na sua implantação, indicam a necessidade de ampliarmos o debate e investirmos em produções de registros que avaliem o atual perfil das políticas públicas de atendimentos a alunos com necessidades educacionais especiais. Precisamos de mais estudos sobre os impactos das ações no âmbito dos sistemas de ensino, e que estes orientem também os programas de formação continuada de professores.

<u>Considerações Finais:</u>

Uma das constatações possíveis neste momento da reflexão é que nossas tarefas ainda são inúmeras, mas devemos identificar prioridades, denunciar ações reprodutoras de iguais atitudes sociais para com essas pessoas, acompanhar ações do poder público em educação, cobrar compromissos firmados pelos governantes em suas campanhas eleitorais e em seus planos de governo, além de ampliar e sedimentar espaços de participação coletiva e juntar forças para resistir e avançar na construção de uma sociedade justa, cujos valores humanos predominem sobre os de mercado.

O que se deve evitar é "*...o descompromisso do poder público com a educação e que a inclusão escolar acabe sendo traduzida como mero ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns...".*

Dois grandes desafios de imediato estão colocados para os sistemas de ensino e para a sociedade brasileira:

1- fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e 2- construir respostas educacionais que atendam as necessidades dos alunos.

As mudanças a serem implantadas devem ser assumidas como parte da
responsabilidade tanto da sociedade civil quanto dos representantes do pode público, já que a educação escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na busca da melhoria da qualidade de vida da população.

2. FERREIRA, Windyz B. *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???,* INCLUSÃO – Revista da Educação Especial, Ano I, nº. 1, Out/2005.

Hoje, as expressões educação inclusiva, inclusão, necessidades especiais, fracasso escolar, evasão, formação de professoras, gestão participativa, projetos educacionais, e muitas outras fazem parte de nosso dia-a-dia trabalhando no sistema educacional brasileiro. Aonde quer que eu vá, seja em São Paulo ou no sertão Pernambucano, escuto sempre as mesmas preocupações, os mesmos dilemas e os mesmos desafios. Poderia dizer também que escuto as mesmas queixas e dúvidas...

Dos gestores:

– A escola não possui professores ou recursos especializados... desculpe..."

– Nós não temos classes especiais e nossos professores não estão preparados para receber crianças com deficiência. NÃO podemos aceitá-lo..."

Dos gestores e professores:

– "*Eu não sou contra a inclusão... mas como receber uma criança com deficiência numa sala com mais de 40 crianças???* "

– "*Criança com necessidade especial? Ah! Sim, temos uma professora que é maravilhosa. Ela adora essas crianças e aceita ficar com elas na sua classe...*"

Dos professores:

– "*Eu entendo e concordo que todas as crianças têm os mesmos direitos à educação, mas como eu vou dar conta de todos os meus alunos(as) e ainda dar "atenção" e cuidar de uma criança com deficiência?*"

"*Eu não estou "preparada" para receber uma criança "especial" na minha sala de aula*."

Acredito que todas essas falas aqui mencionadas tenham eco no âmbito da experiência de todos... Afinal, como tenho ouvido de muitos educadores, gestores, e até mesmo de pessoas com deficiência, pessoas que trabalham na área de educação especial e pais, etc: " não é justo que uma criança com deficiência seja matriculada em uma escola onde ela não será aceita, na qual os professores não estão preparados para recebê-las e onde não há recursos para responder às suas necessidades!"

Agora dirijo meu olhar para outro aspecto da vida escolar. Vamos falar um pouco das crianças que *não* têm deficiência... Nas minhas andanças pelas escolas brasileiras de vários estados - quando sou convidada para falar sobre educação inclusiva ou coordenar algum projeto sobre abordagens de ensino inclusivas, tenho também escutado professores e gestores falando sobre outros problemas que afetam a comunidade escolar, os quais envolvem estórias de violência, prostituição, tráfico de drogas, assassinatos, brigas, medos, etc. O medo é muito grande e as estórias são às vezes assustadoras... Tendo como pano de fundo este tipo de problemas comunitários, é comum eu ouvir os seguintes depoimentos: " Imagine, eu sou professora de 4ª. Série e muitos de meus alunos(a) ainda não sabem ler! Não é fácil..." Como meu(s) aluno(s) pode(m) aprender se vivem naquele ambiente horrível? A comunidade onde esta escola está inserida é muito pobre e aqui acontecem coisas horríveis. Há muita violência, os pais são embriagados e as mães muitas vezes prostitutas... essas crianças não têm como aprender ou receberem apoio em seus estudos nessas condições. "Eu queria fazer uma revisão... quando perguntei aos alunos o que sabiam sobre o que eu tinha ensinado

durante um semestre, os alunos me deram os tópicos do programa da disciplina. Quando perguntei-lhes o que tinham aprendido, eles responderam: Nada! E quando perguntei o que queriam aprender... disseram novamente: Nada! Descobri que tudo o que eu ensinei para minha turma de 5ª. Série não tinha sido aprendido." "Você tem idéia do que seja dar aula por aqui?! A gente vive aterrorizada com a violência local e essas crianças não têm valores ou respeito pelo outro. Como vão aprender a se comportar na sala de aula? Como vão entender a importância da educação para as suas vidas?" "Imagine que meu aluno um dia me disse: porque vou perder meu tempo com a escola se meu pai nunca estudou e ganha muito bem com o tráfico de drogas?"

Em meio a tantas restrições baseadas na crença, o despreparo da escola e dos professores para receber crianças com deficiências, somado aos problemas sociais que afetam a população, que tem tentado sobreviver às desigualdades socioeconômicas.

Eu coloco as seguintes questões:

_ Quem na sua escola tem necessidades educacionais especiais?

_ Quem é considerada uma criança com deficiência?

_ O que é deficiência e o que é ser 'deficiente'?

_ Qual é a diferença entre necessidades educacionais que foram geradas por uma deficiência e necessidades educacionais que foram geradas por uma deficiência social e econômica?

Qual é a diferença real entre crianças com deficiência que não têm acesso à escola ou são discriminadas na sala de aula e crianças sem deficiência que fracassam na escola, se evadem e são marginalizadas socialmente? Qual é a diferença real se ambas são excluídas e têm violado seu direito fundamental à educação?

A Educação Inclusiva tenta ser uma resposta a tantas indagações...

A educação inclusiva como resposta às necessidades especiais de todas as crianças

A Educação Inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que

TODA criança tem direito à educação de qualidade e de que, portanto, os sistemas educacionais têm que mudar para poder responder a essas necessidades. Na educação inclusiva defendemos que TODAS as crianças SÃO ESPECIAIS e, por isso mesmo, devem receber o que a escola tem de melhor – em outras palavras todas as escolas devem ser especiais.

Como crianças especiais, TODAS têm direito de acesso à educação e de conviver com as crianças

de seu próprio bairro, seus irmãos, seus colegas, seus pais ou familiares e TODAS merecem nossa atenção, cuidado e aperfeiçoamento.

A Educação Inclusiva, portanto, não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja grande maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. Na verdade, são essas barreiras que são nossas grandes inimigas e devem ser foco de nossa atenção para que possamos identificá-las, entendê-las e combatê-las.

Embora aqui, nossa atenção esteja centrada na realidade educacional brasileira, a realidade da exclusão educacional dos chamados *"grupos sociais vulneráveis ou grupos de risco"* é uma realidade mundial que também afeta os grupos que vivem em situação de desvantagem nos países ricos. Grupos sociais em risco de exclusão se referem a crianças e jovens que vivem nas ruas, crianças que sofrem maus-tratos e violência doméstica, crianças e jovens com deficiência, meninas que são levadas a se

prostituírem, crianças e jovens com o vírus do HIV/AIDS, com câncer ou outra doença terminal, crianças e jovens que estão em conflito com a lei, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, sejam produto da desigualdade social e econômica e, principalmente, sejam objeto de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas.
São exatamente esses grupos sociais que estão no coração da educação inclusiva. Esta se caracteriza como um movimento em defesa da de qualidade para todos, nas quais todos – gestores, professores, alunos, técnicos, profissionais, comunidade – estejam comprometidos com a melhoria da escola para todos os membros da comunidade escolar e a valorização de todos por meio do desenvolvimento pessoal e profissional.

O movimento da educação inclusiva no mundo

Mundialmente a atenção que tem sido dada ao sistema educacional como um todo tem crescido significativamente após a publicação da *Declara*ção *Mundial de Educa*ção *para Todos e Diretrizes de A*ção *para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Jomtien, Tailândia) em 1990, que declara que: "todas as pessoas têm o direito fundamental à Educação e que a educação para todos representa um consenso mundial de uma visão muito mais abrangente de educação básica, assim como representa um renovado compromisso para assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens ou adultos serão encontradas, efetivamente, em todos os países." (Haddad, Prefácio, 1990)
O movimento da Educação para Todos introduziu nas agendas governamentais de todos os países temas tais como a necessidade de melhoria da gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de se investir na formação de professores, a relação entre a o ensino, a aprendizagem
e a diversidade humana existente nas salas de aula. Todos estes temas estão diretamente relacionados à mudanças pelas quais a escola deve passar para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. Como sabemos, esses temas têm sido constante foco de debate nacional e constitui o fundamento do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e do Projeto Educar na Diversidade, ambos da Secretaria de Educação Especial do MEC.

Na mesma linha de busca de respostas à diversidade humana existente nas escolas e procurando reforçar o compromisso com a Educação para Todos, a *Declaração de Salamanca, Princípios, Política e Prática em Necessidades Educacionais Especiais*,2 publicada em 1994, defende que: " o princípio da Inclusão através do reconhecimento da necessidade de ir ao encontro da 'escola para todos' - que são instituições que incluem todas as pessoas, celebram as diferenças, apóiam a aprendizagem e respondem adequadamente às necessidades individuais.
Assim, estas instituições constituem-se uma importante contribuição para a tarefa de adquirir Educação para Todos e para fazer escolas educacionalmente mais efetivas." (Mayor,1994,p.iii-iv).
Apesar do intenso debate sobre a necessidade urgente de transformação do sistema regular de ensino em um ambiente mais inclusivo, justo e mais democrático, as resistências ainda são muitas e, conseqüentemente, o progresso em direção a escolas mais inclusivas ainda é limitado. Mas o que seriam estas "tais" escolas inclusivas?
Escolas Inclusivas são escolas que devem levar em conta TODAS as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais, familiares, etc. Uma escola inclusiva deve ser humanística, no sentido de assumir a formação integral da criança e o jovem como sua finalidade primeira e última. Uma escola inclusiva não pode somente se

referir a um grupo social em desvantagem e excluído (mais freqüentemente conhecido como o grupo das crianças com deficiência), mas deve, ao invés disso, se comprometer e lutar pelo direito de todos aqueles que vivem em situação de risco, como resultado de uma sociedade injusta e desigual que privilegia os que têm em detrimento daqueles que nada possuem.

Na minha jornada pessoal e profissional, tenho visto muitos professores sem recursos materiais algum e que possuem, sem dúvida, um coração inclusivo. Mas estes ainda me parecem poucos, diante do exército de professores que ainda acreditam que as escolas somente servem para os que são mais afortunados, possuem famílias estruturadas ou que são intelectualmente mais preparados. A professora com um coração inclusivo, independentemente das condições existenciais precárias de seus alunos, busca com sua ação pedagógica criar igualdade de oportunidades para combater a desigualdade existente na sociedade. Esta professora terá, contudo, uma atenção profissional especial àqueles que são massacrados pelas condições em que vivem. Será que todos nós não poderíamos tentar fazer parte de um movimento que busca a igualdade de oportunidades que nós gostaríamos de ver para os nossos próprios filhos?

O movimento pelas escolas inclusivas tem como principal objetivo romper com as práticas didático-
pedagógicas autoritárias e alienantes, que não reconhecem o papel fundamental do aluno no processo ensino-aprendizagem. As práticas que aprendemos nas universidades ou no dia-a-dia das escolas são práticas que vêem o aluno como um mero recipiente de conhecimentos. Não reconhecem a experiência e os conhecimentos que o aluno já possui. Desta forma, tais práticas não promovem a autonomia na aprendizagem ou parceria para a construção do conhecimento. A escola que conhecemos quer sim controlar o estudante, amordaçá-lo e silenciá-lo.

É muito comum ouvir professores dizendo que “não tem como controlar a turma.” Mas será que o controle é a resposta a este novo aluno?

Eu acredito que a escola que aí está não reconhece no estudante um sujeito de sua história e, portanto, lhe nega o direito à contribuir na construção de sua cidadania, por isso, os estudantes reagem e provocam sérios conflitos de poder dentro das escolas.

Tendo identificado alguns dilemas no âmbito de nosso sistema educacional e nossas escolas, vamos agora voltar nosso olhar para o conceito de *inclusão*. Este é um conceito que está ainda sendo construído: no mundo inteiro podemos encontrar diferentes definições em diferentes lugares. Por não haver ainda uma clareza conceitual, falar sobre educação inclusiva gera desacordos e divergências, as quais por sua vez, criam turbulências nas escolas: desentendimentos, resistências, às vezes “rachas e fofocas...” Enfim, uma série de conflitos que, com certeza, não fazem bem para nenhum dos membros escolares e também não levam a lugar nenhum.

Assim, vamos olhar para este conceito a distância e vamos refletir juntos sobre o que há de consensual entre os autores que já o definiram.

O conceito de inclusão

Inclusão é um termo que tem sido usado predominantemente como sinônimo para integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a educação especial.

Contudo, mesmo com muitas controvérsias quanto ao seu significado, já existem alguns pressupostos consensuais que estão subjacentes à sua definição.

Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e *sim* à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer

tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, quando são expulsos e suspensos, por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas, como é o caso de muitos brasileiros e de muitas crianças africanas.

Há um consenso que inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania.

Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida. As pessoas concordam que inclusão, necessariamente, pressupõe a formação contínua de professores para usarem estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas, ou seja, mais compatíveis às crianças do novo século: estratégias estas que oportunizem às crianças terem vozes e serem ouvidas e onde suas experiências de vida e riqueza pessoal, assim como suas necessidades e carências, não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas sejam parte integrante da vida escolar.

Inclusão – há uma concordância – pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apóiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes.

Inclusão – também há concordância – pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças.

Vamos ver agora algumas definições de educação inclusiva.

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (www.inclusion.uwe.ac.uk) define a inclusão como sendo uma "filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor" (CSEI n.d:p 1). Valorização individual, portanto, é um dos pressupostos da educação inclusiva.

O *Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva* (UNESCO 2001, p. 15 – Disponível em:www.unesco.org/education/educprog/sne), uma publicação da UNESCO contendo materiais de apoio para legisladores, administradores e gestores escolares, assume que a educação inclusiva diz respeito aos seguintes *assuntos-chave*:

_ à crença de que o direito à educação é um direito humano e o fundamento de uma sociedade mais justa;

_ realiza este direito, por meio do movimento da Educação para Todos e (EPT – 1990) trabalha no sentido de tornar a educação básica de qualidade acessível;

_ avança o movimento da Educação Para Todos com a finalidade de encontrar formas de tornar as escolas capazes de servirem a *todas* as crianças nas suas comunidades, como parte de um sistema educacional inclusivo;

_ inclusão diz respeito a *todos* os aprendizes, com um foco naqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos das oportunidades educacionais.

Outra publicação relevante na área de educação inclusiva é o *Index para a Inclusão* (CSEI 2000. Disponível em www.inclusion.uwe.ac.uk), que estabelece que: "inclusão ou educação inclusiva não é um outro nome para a educação dos alunos com necessidades especiais. Inclusão envolve uma abordagem diferente para identificar e resolver dificuldades que *emergem na escola* (.) [a inclusão educacional] implica em um

processo que aumente a participação de estudantes [nas atividades e vida escolar] e reduza sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades das escolas locais."

De forma mais simples, podemos dizer que incluir significa fazer parte da comunidade da escola, ser reconhecido como um membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades que os outros têm e ser tratado como um igual, um par.

Mais recentemente, dois autores ingleses, Ainscow & Tweddle (2003, pág., 10-11) expressaram a *considerável confusão sobre o significado da inclusão* para as comunidades educacionais que fazem parte de sua pesquisa na Inglaterra. Porém, estes autores identificaram quatro elementos- chave na sua definição, como se segue:

Inclusão é um processo, o quer dizer, nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender;

Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras, e isto implica coleta contínua de informações que são valiosas para entender a performance dos alunos a fim de planejar e estabelecer metas;

Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito à freqüência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica.

Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.

Inclusão envolve uma ênfase nos grupos de estudantes que podem estar com risco de marginalização, exclusão e baixa performance educacional. Envolve o monitorando cuidadoso (estatísticas) pelas autoridades educacionais locais de alunos com risco de exclusão, assim como o apoio oferecido às escolas para assegurar que as mesmas estão lidando com as barreiras, a fim de prevenir que esses alunos não sejam excluídos.

Todas estas definições oferecem os subsídios para a qualificação de um novo professor e uma nova metodologia de ensino. Um professor comprometido com a inclusão deve ter em mente que:

_ a educação é um direito humano;

_ as crianças estão na escola para aprender;

_ há crianças que são mais vulneráveis à exclusão educacional do que outras; e

_ é da responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para *todos.*

Uma metodologia de ensino inclusiva deve ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para freqüentar a escola e participar das atividades na sala de aula, deve possuir qualidade curricular e metodológica, deve identificar barreiras à aprendizagem e planejar formas de removê-las para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, mais responsivo à diversidade humana, a prática escolar deve estar fundamentada na crença de que:

_ em qualquer período de sua escolarização, qualquer criança pode enfrentar dificuldade para aprender ou fazer parte da comunidade escolar;

_ as dificuldades de aprendizagem que emergem no dia-a-dia da escola/sala de aula constituem um recurso para melhorar o ensino;

_ todas as mudanças geradas como resultado da tentativa de responder às necessidades de aprendizagem de uma dada criança oferecem melhores condições para *todas* as crianças aprenderem.

Tais fundamentos revelam que a inclusão não depende de diagnóstico ou categorias de deficiências baseadas em níveis de habilidades/capacidades do aluno e não segrega ou discrimina nenhuma criança com base nas suas características individuais.

Ao invés disso, a inclusão cria oportunidades contínuas para todos os alunos aprenderem por meio do uso de estratégias diversificadas de ensino ao mesmo tempo em que cria bases firmes para a melhoria da escola e para a capacitação contínua dos professores.

Inclusão é um assunto de direitos humanos!

O Centro de Estudos sobre a Educação Inclusiva, sediado em Bristol na Inglaterra, defende que a *inclusão é um assunto de direitos humanos*. Portanto, estar na escola e ser aceito pela comunidade escolar é um direito de qualquer pessoa e deve ser assegurado pelo Estado. Na mesma linha, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU 1989), como um instrumento legal das Nações Unidas, estabelece que: "Os Estados assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta Convenção *sem discriminação de qualquer tipo*, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais." (ONU 1989, Art. 2)

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que ratifica a Convenção e estabelece que...

"*nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais"* (Art. 5° p. 05)

"*É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."(*Art.18, p.08)

O texto da Declaração de Salamanca afirma que:

"enquanto escolas inclusivas fornecem o contexto favorável para atingir oportunidades iguais e participação total, no processo de ensino e aprendizagem, seu sucesso requer um esforço articulado não somente entre professores e o pessoal da escola, mas também entre colegas, pais, famílias e voluntários.

A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica; ela depende, sobretudo, da convicção, compromisso e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade." (UNESCO, 1994, p.11)

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras.

Tenho visitado muitas escolas no Brasil e, independentemente dos recursos materiais disponíveis, tenho sistematicamente visto metodologias de ensino extremamente pobres e ineficientes quanto a promoverem a aprendizagem de cada aluno .

Um colega inglês visitou em 2001 algumas escolas brasileiras e em seu relatório de visita ele diz: "*A situação das classes nas escolas regulares, em geral, é bastante sem graça, sem atrativos. Com poucas exceções, as classes possuem paredes limpas, sem trabalhos dos alunos à mostra, os móveis são de qualidade pobre, com filas de carteiras individuais alinhadas e voltadas para o quadro. As lições parecem consistir de cópias de textos do quadro e há pouca evidência de um envolvimento construtivo entre professores e suas turmas. Minhas impressões eram de que os professores possuíam somente uma abordagem para ensinar e que as aulas não têm propósito,*

direção ou forma. Nas escolas secundárias muitos estudantes foram observados conversando enquanto ignoravam seus professores nas classes. Eu também conversei com alguns estudantes que se sentiam desmotivados com as faltas freqüentes de seus professores."

Nós, educadores brasileiros, sabemos que essas impressões refletem a realidade em nossas escolas.

Desta forma, precisamos, urgentemente, modificar nossas práticas educacionais desatualizadas e desmotivantes para ensinar e aprender a planejar uma nova forma de ministrar aulas, que seja mais dinâmica, interessante e participativa. O conteúdo curricular pode se tornar mais acessível a todas as crianças, jovens e adultos em escolarização se foram trabalhados por meio de estratégias de ensino participativas e inovadoras que possibilitam ao educando aprender a aprender autônoma e colaborativamente.

Conclusão

A escola não pára nunca, por isso precisamos mudar com a escola em movimento. As salas de aula, por sua vez, são como pequenos organismos vivos dentro da escola. Cada classe tem vida e personalidade próprias. Cada turma estabelece um *´clima´* próprio que não pode ser negligenciado pelo professor que planeja suas aulas. O professor-educador deve conhecer cada um de seus alunos, aprender sobre a personalidade e clima de sua turma, entender sobre as relações de poder dentro da sala de aula, sobre as experiências, os interesses e os conflitos subjacentes às relações humanas que permeiam a convivência diária.

Neste ambiente educacional inclusivo com uma filosofia participativa e democrática, a criança, o adolescente e o adulto serão considerados seres humanos em sua integralidade e não pessoas com tragédias pessoais, mesmo quando existem tragédias insuperáveis em suas vidas, tais como, violência doméstica, abuso sexual, miséria, etc.

Toda e qualquer pessoa nesta nova escola será vista como um ser em potencial para aprender, contribuir e se desenvolver plenamente até atingir a cidadania como tanto sonhou e lutou nosso saudoso Paulo Freire (1979). Ele nos mostrou que a inclusão não é uma utopia, mas uma possibilidade a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta contra nossos preconceitos e formas mais mascaradas de prática de exclusão.

Assim, não podemos pensar em inclusão sem atingirmos o âmago dos processos exclusionários tão inerentes à vida em sociedade. Reconhecer a exclusão, seja ela de qualquer natureza e tome a forma que tomar, é no meu entendimento, o primeiro passo para nos movermos em direção à inclusão na sala de aula, na escola, na família, na comunidade ou na sociedade.

Para finalizar, deixo a questão que norteou minha reflexão: você é a favor ou contra a educação inclusiva?

Bibliografia

CSEI (2000) Index para a Inclusão, Centro de Estudos sobre a Educação Inclusiva. Bristol, Inglaterra.

ONU (1989) Declaração Universal dos Direitos da Criança. NY.

UNESCO (1990) Declaração Mundial de Educação para Todos, UNESCO: Brasil.

UNESCO (1994) Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem, UNESCO: Brasil.

UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula. UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal).

UNESCO (2001) Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva, UNESCO: Paris.

==========

1- Windyz Ferreira é PhD. em Educação e Mestre em Pesquisa Educacional pela University of Manchester (Inglaterra). Realiza pesquisa e consultoria (nacional e internacional) no campo da Educação Inclusiva, Formação de Professores e na área de Deficiência. É consultora do Banco Mundial, UNESCO e Save the Children (Reino Unido e Suécia). Atualmente, é coordenadora do Projeto Educar na Diversidade da SEESP/MEC.

2- O Documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação em Necessidades Educativas Especiais pode ser solicitado ao Ministério da Educação
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf.

Texto Institucional 01

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões.

Na seqüência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede.

A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 - apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.
Alexandre Alves Schneider Secretário Municipal de Educação

Apresentação DOT – Educação Especial

O “Referencial de Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” é o resultado de uma ação conjunta da equipe da Divisão de Orientação Técnica – Educação Especial (DOT – Educação Especial) e das equipes dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI).

A equipe responsável por sua elaboração foi composta de 18 profissionais que, durante o processo, puderam constatar a complexidade da tarefa proposta, pois se depararam com diferentes perspectivas conceituais sobre avaliação e práticas da avaliação da aprendizagem; formas distintas para identificar os saberes dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, deveriam cotejar o material com a legislação do sistema de ensino de São Paulo, fornecendo condições exeqüíveis tanto

legais quanto pedagógicas para a realização de avaliações da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.

O processo abrangeu a definição de eixos para a elaboração do material, seguida da divisão da equipe em quatro subgrupos para desenvolvimento do texto. As tarefas, então, consistiram em realizar pesquisa bibliográfica, bem como leituras e sistematização escrita de pontos considerados pelos responsáveis por sua elaboração como os principais. Depois, muitas leituras, revisões e debates foram efetivados ao longo dos meses de outubro de 2006 a abril de 2007, de início, periódicos e presenciais e, no final, esporádicos e a distância.

Finalmente, com o texto na versão final, foi realizada uma reunião presencial para inserir os últimos retoques e, principalmente, organizar sua divulgação e a adoção do programa de formação continuada pelos participantes.

Os próximos passos serão: planejar em cada CEFAI o organograma com a previsão de encontros, temas e responsáveis pela formação continuada dos profissionais do próprio centro e, a partir desse movimento, expandir a equipe de formação para atingir as escolas sob sua responsabilidade que atendem aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

SUMÁRIO

Introdução.....03
Parte 1: Política de educação especial no município de São Paulo:
garantias e orientações legais 05
Parte 2: Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidadeseducacionais especiais..... 13
Parte 3: A constituição do sujeito e a construção
do conhecimento..... 18
Parte 4: Relatos de experiências escolares com alunos que apresentam
necessidades educacionais especiais em atendimento na classe comum:
focalizando a avaliação da aprendizagem 21
4.1 Primeiro relato: deficiência física 21
4.2 Segundo relato: deficiência intelectual..... 28
4.3 Terceiro relato: deficiência auditiva..... 31
4.4 Quarto relato: deficiência visual – baixa visão..... 35
Bibliografia..... 39
Apêndices 42
Anexos 44

INTRODUÇÃO

No município de São Paulo, em 18 de outubro de 2004, pelo Decreto nº. 45.415, foram instituídas as diretrizes para a *"Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino",* as quais estabelecem, entre outras normativas, que o encaminhamento para os serviços de educação especial deve ocorrer se, "após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem", for "constatada tal necessidade" (SÃO PAULO, Decreto nº. 45.415, 2004, art. 4 º.).

Vale esclarecer que, segundo esse dispositivo legal e atendendo aos princípios da educação inclusiva, o aluno tem o direito incondicional à matrícula na rede regular e sua avaliação deve ser "pedagógica" (art. 3 º. Inciso II). Esse processo avaliativo é iniciado pelo professor da classe comum e deve contar com a participação da equipe escolar, do supervisor escolar, do professor de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAI) e, se atendido na sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI), pelo professor regente dessa sala, pela família e, quando necessário, deve envolver a equipe multiprofissional da saúde ou instituições especializadas que atendem aos alunos da rede municipal de ensino (art. 4 º. § 2 .º).

Assim, a avaliação da aprendizagem implica a participação não apenas do professor da classe comum, mas de todos os participantes na formação do educando e, para isso, é importante que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudo, análise e reflexão, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a observação do aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, que contribuem no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e as formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais (U.E.), de professores / alunos / coordenador / diretor / supervisor e na família. Essa ação é importante para identificar consensos acerca de orientações sobre a melhor forma de atender esses alunos na escola e, inclusive, em casa.

O *"Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais"* está respaldado nos princípios legais e conceituais acima citados, e em outros a serem posteriormente explorados, e tem como objetivos: • Subsidiar o professor da classe comum quanto aos aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais para professores das escolas da rede de ensino de São Paulo que atendem essa população;

- Subsidiar os professores que atuam nos serviços de educação especial a fim de que os mesmos identifiquem a necessidade e a adequação dos serviços do atendimento educacional especializado;
- Subsidiar a formação continuada dos educadores, nos momentos de horário coletivo, nas U.E.

Em função destes objetivos, o documento está estruturado em quatro partes: • Parte

Parte 1 – *"Política de Educação Especial no Município de São Paulo: Orientações e Garantias Legais"*, as quais esclarecem as indicações legais da política educacional;

Parte 2 – *"Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais"* aborda a concepção de avaliação de aprendizagem como instrumento a serviço da aprendizagem do aluno; • Parte 3 – *"A Constituição do Sujeito e a Construção do Conhecimento"* trazem informações sobre os aspectos que contribuem na construção do conhecimento e como a aprendizagem é

compreendida enquanto atividade de todo ser humano;

Parte 4 – *"Relatos de Experiências Educacionais com Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais em Atendimento na Classe Comum"* focalizam a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos registros de observação dos professores, nos quais é possível identificar os meios e recursos utilizados para avaliar a aprendizagem de seus alunos.

Este *"Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais"* também é composto por apêndices e anexos. Os apêndices, que se constituem em sugestões que podem ser enriquecidas, complementadas ou modificadas com base em cada contexto escolar, apresentam sugestões de pautas para a avaliação da aprendizagem e roteiro para a elaboração de relatório descritivo.

Os anexos apresentam informações quanto a endereços de todos os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) existentes em 2007, endereços das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), relação das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), e a relação de serviços conveniados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

PARTE 1

Política de educação especial no município de São Paulo: garantias e orientações legais

As diretrizes da *"Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo"*, previstas pelo Decreto n.º 45.415 já mencionado, foram alteradas pelo Decreto n.º 45.652, de 23 de dezembro de 2004, e regulamentadas pela Portaria n.º 5.718, de 17 de dezembro de 2004, que também foi modificada pela Portaria n.º 5.883, de 27 de dezembro 2004.

> Na elaboração do referido decreto, foram consideradas as Leis Federais n.º 8.069, de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e n.º 9.394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), bem como a Resolução n.º 02, de 2001, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

As diretrizes dessa política de atendimento abrangem questões relativas a: • Sistemática de matrícula;

- Condições para o atendimento da demanda da rede; • Avaliação pedagógica;
- Definição de pessoas com necessidades educacionais especiais; • Organização dos serviços de apoio especializado; e
- Acessibilidade.

A legislação brasileira atual, reiterada nas normativas do município de São Paulo, define que a matrícula na classe comum está assegurada para todo e qualquer aluno, não importando qual seja a sua diferença, limitação, condição ou disfunção, é vedada qualquer forma de discriminação e o condicionamento da matrícula à entrega de laudos, exames clínicos e relatórios médicos.

A matrícula será efetivada no ato da procura pela vaga, de acordo com a portaria [1] em vigor no município
de São Paulo. No ensino fundamental, a decisão do ano escolar em que o aluno será inserido deve basear-se na idade cronológica do aluno e / ou outros critérios definidos pelos profissionais envolvidos no atendimento, em conjunto com a família e com a consulta do aluno, sempre que possível. Esses critérios devem levar em consideração, além do referido processo, aspectos físicos, psicológicos e emocionais individuais em relação ao grupo em que será inserido.

Outro aspecto se refere às condições de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino, em suas diferentes instâncias, o qual deve, segundo o Decreto nº. 45.415, de 2004, criar condições para atender todo e qualquer aluno mediante:

- Elaboração do Projeto Pedagógico que considere, respeite e valorize a diversidade humana e destaque as mobilizações necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, sempre que necessário em

1- A portaria de matrícula é publicada anualmente e dispõe sobre as diretrizes, normas e períodos para sua realização na Rede Municipal de Ensino. O sistema municipal de ensino de São Paulo, desde o primeiro momento de vigência da LDBEN/96, declarou-se instituído e autônomo, tendo dado conhecimento desse fato ao Conselho Estadual de Educação (CEE), que o divulgou pelo Parecer CEE nº. 75/96 (São Paulo. CME. Indicação 02/02, aprovada em 26/03/02). O sistema municipal de ensino abrange as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, incluindo os CEI indiretos e creches conveniadas e os órgãos municipais de educação, que são a SME e CME (São Paulo. CME Indicação 02/02, aprovada em 26/03/02). A título de esclarecimento adicional, a expressão sistema municipal de ensino refere-se às instituições acima citadas e rede municipal de ensino apenas ao conjunto de escolas públicas municipais. Para saber mais, consulte: a Indicação CME 01/02, que esclarece aspectos da LDBEN/96, relacionados à concepção e presença dos sistemas de ensino, especificamente dos sistemas municipais de ensino; a Indicação CME 02/02, que estabelece a abrangência do Sistema Municipal de Ensino; a Indicação CME 03/02, que define as incumbências do Sistema Municipal de Ensino; e a Deliberação CME 01/02, que dispõe sobre delegação de competências à Secretaria Municipal de Educação.

parceria com o CEFAI da Coordenadoria de Educação a que a escola pertence;

- Avaliação pedagógica do aluno que possibilite identificar suas necessidades educacionais especiais, bem como organizar um plano de trabalho que as contemple e reoriente o seu processo de ensino;
- Adequação do número de alunos por classe ou agrupamento no ensino comum, quando preciso, e sempre pautada em compromisso firmado no projeto pedagógico de cada U.E., de modo a assegurar um atendimento de qualidade a essa população;
- Prioridade de acesso em turno que viabilize a freqüência do educando com necessidades educacionais especiais aos atendimentos complementares;
- Atendimento às necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação a todos que careçam desse apoio. Quanto à acessibilidade, cabe às U.E. Fazer as adequações necessárias para garantir que todos os educandos com necessidades educacionais especiais possam participar de todas as atividades desenvolvidas na escola, usufruindo todos os equipamentos e materiais e usando os diferentes ambientes; caso as adequações sejam de grande porte, envolvendo reforma predial e adaptações significativas, a escola deverá solicitá-las à Coordenadoria de Educação, em setor específico, que contará com o apoio da SME-SP;
- Atuação em equipe colaborativa dos profissionais do CEFAI e da SAAI • com os profissionais da escola;
- Fortalecimento do trabalho coletivo e co-responsabilidade de todos os profissionais da escola, utilizando os horários de formação para discussão e encaminhamentos pedagógicos dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- A U.E. E o CEFAI devem estabelecer parcerias e ações que revigorem as condições para que os alunos possam participar efetivamente da vida social.

O Decreto n.º 45.415/04 define como demanda para atendimento educacional especializado os identificados no parágrafo primeiro do artigo 4°: Entende-se por crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e / ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

Mais especificamente, os serviços de educação especial têm como responsabilidade o atendimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos, matriculados na RMESP, com deficiência (intelectual, visual, física, auditiva, múltipla e surdocegueira), com transtornos globais do desenvolvimento [2], com altas habilidades /
superdotação, que, num dado contexto escolar, tais necessidades educacionais especiais demandem atendimento educacional especializado.

Os demais alunos que necessitem de outros tipos de apoio serão atendidos por

2-Tal grupo é composto por indivíduos que apresentam déficits no relacionamento interpessoal e na linguagem / comunicação, ou seja, na capacidade simbólica e com comportamento estereotipado, de acordo com o CID-10 (1993). Pelo glossário do Censo Escolar 2006, esse alunado deverá estar registrado em duas categorias: condutas típicas, definidas como “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes (exceto a Síndromede Down, e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”; e autismo que se refere àqueles com “transtorno do desenvolvimento caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades” (BRASIL, MEC, 2006).

outros programas e projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino [3].

Reiterando e complementando o referido Decreto, as Portarias Municipais n.º 5.718 e n.º 5.883, ambas de 2004, que regulamentam como serviços de educação especial do município de São Paulo os prestados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), constituídos pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), pelas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e pelas instituições conveniadas.

O CEFAI deve ser composto por um coordenador, e por, no mínimo, quatro PAAI, com formação em educação especial, preferencialmente um de cada área da deficiência (deficiência física, intelectual, auditiva e visual) e por supervisores escolares.

Desde sua regulamentação, em final de 2004, foram criados 13 CEFAI, um em cada Coordenadoria de Educação, que devem contar com recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das U.E., na área de educação especial.

O PAAI é um professor, com comprovada especialização ou habilitação em educação especial, designado no CEFAI, que deve realizar o serviço itinerante através de apoio e acompanhamento pedagógico, em visitas periódicas às U.E., trabalhando junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, professores, equipe técnica, quadro de apoio e família. Pela Portaria n.º 5.718, de 2004, são atribuições desse professor:

I. promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAI, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;

II. efetuar atendimento:

a. individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;

b. no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;

III. Colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando a evitar qualquer forma de segregação e discriminação;

IV. sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da unidade educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;

V. propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;

VI. orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;

VII. Participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas; VIII.manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento (art. 8.º).

3- Dentre eles, destacam-se: Programa Ler e Escrever, constituído pelos Projetos “Toda Força ao Primeiro Ano” e “Intensivo no Ciclo” e “Ler e Escrever em Todas as Áreas do Conhecimento”; Programa Orientação Curricular e Expectativas de Aprendizagem; Projeto Iniciação Científica no Ciclo I – Mão-na-Massa; Nas Ondas do Rádio; Projeto Tecnologias de Informação e Comunicação.

As SAAI são salas instaladas junto às U.E. Que oferecem apoio pedagógico especializado complementar ou suplementar.

O atendimento de caráter complementar, para alunos que necessitam de mais recursos para a aprendizagem, ou suplementar, para alunos com altas habilidades / superdotação, ocorrerá em horário diverso daquele em que os alunos freqüentam a classe comum, por no mínimo quatro horas aula e no máximo oito horas aula, distribuídas na semana, de acordo com os projetos a serem desenvolvidos e será realizado em pequenos grupos de, no máximo, dez alunos, ou individualmente. O funcionamento da SAAI em caráter exclusivo se concretiza pelo atendimento de um grupo de alunos que apresenta determinada necessidade educacional especial, e que, temporariamente, não demonstra se beneficiar do atendimento nas classes comuns.

Os alunos, matriculados nas classes comuns, serão encaminhados às SAAI após avaliação pedagógica realizada pelo professor da classe em conjunto com a equipe de profissionais da U.E. De origem, da família, da equipe do CEFAI e do supervisor escolar, se for preciso, dos profissionais da saúde e de outras instituições que atendam ao aluno.

As SAAI atendem alunos matriculados na escola em que está instalada, podendo estender o atendimento aos alunos de outras escolas da Rede Municipal de Ensino onde inexista tal atendimento.

O professor regente de SAAI deve possuir, conforme Portaria Municipal n.º 5.718/04, art. 16, comprovada especialização ou habilitação em educação especial.

As EMEE destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva / surdez, surdo cegueira ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à surdez.

A opção de matricular o aluno na EMEE é dos pais ou do próprio aluno, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais especiais e sociais desses alunos na educação infantil, no ensino fundamental regular e na educação de jovens e adultos EJA. A prática do sistema municipal de ensino de São Paulo para admissão de professores nas EMEE prevê, segundo o Estatuto do Magistério (1992), que possuam pedagogia e habilitação em audio-comunicação; posteriormente, pelo Decreto n.º 45.415/04, a possibilidade de terem especialização em educação especial, ou em uma de suas áreas, está prevista, mas tem prevalecido a normatização do referido estatuto.

As *instituições* de educação especial *conveniadas* com a SME – SP oferecem serviço de atendimento educacional especializado e / ou iniciação profissional às crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Os pais e o próprio aluno que manifestarem intenção de fazer uso dessas instituições devem ser devidamente informados sobre quais são reconhecidas como escolas especiais, bem como seus objetivos e estrutura de trabalho. No entanto, recomenda-se que essa alternativa seja utilizada apenas quando a *avaliação pedagógica* do aluno reconhecer que a classe comum e os serviços públicos municipais de educação especial não o estão beneficiando, conforme disposto na Portaria Municipal n.º 5.718/04 em seu artigo 9º. O atendimento nas EMEE, SAAI, pelo PAAI e instituições conveniadas será oferecido em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência ou o retorno dos alunos com necessidades educacionais especiais à classe comum.

Outro aspecto abordado no Decreto nº. 45.415, de 2004, e já mencionado anteriormente, diz respeito à acessibilidade e define que o Sistema Municipal de Ensino deve eliminar todas as barreiras arquitetônicas para que o aluno tenha condições de chegar à sala de aula e de utilizar todos os espaços da escola, no caso de alunos que

fazem uso de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida, bem como prever e prover todo o material necessário para o aluno ter acesso ao currículo. Isso implica em reformas no prédio, aquisições de equipamentos, materiais e mobiliários específicos. Ainda, as barreiras nas comunicações deveriam ser eliminadas com a oferta de cursos de capacitação em *Libras* e *Braille* aos educadores, e a aquisição de materiais e equipamentos específicos ou adaptados necessários.

Quanto à *certificação de terminalidade específica* para os alunos com necessidades educacionais especiais, prevista inicialmente na LDBEN/96, art. 59, no município, é definida pela Portaria SME nº. 4.688, de 18 de dezembro de 2006, que dispõe sobre normas gerais do *Regime Escolar dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino.*

No que se refere à certificação dos alunos com "grave deficiência mental" ou "deficiência múltipla" [4], que não apresentarem resultados de escolarização previstos no inciso I, do artigo 32, da LDBEN/96, após estar assegurada a duração mínima de escolaridade obrigatória de oito (ou nove) anos e esgotados todos os recursos educativos, poderá ser conferido certificado de terminalidade específica, ou seja, o aluno tem o direito de participar das atividades escolares até o final do ciclo II, mesmo que não tenha o mesmo desempenho da maioria dos alunos, e a escola deve oferecer todos os recursos disponíveis e adaptações curriculares necessárias para favorecer e possibilitar a aprendizagem e a permanência desse aluno na escola. Nos casos muito graves, a adaptação curricular deve chegar a ser de grande porte, estabelecendo um currículo funcional, específico para o aluno.

Após estarem esgotadas todas as possibilidades e assegurada a duração mínima de escolaridade no ensino fundamental, poderá ser conferido o referido certificado denominado terminalidade específica. Nos termos da lei (art. 32), *o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº. 11.274, de 2006).*

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *23*

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A terminalidade específica do ensino fundamental será conferida por meio de certificação de conclusão de escolaridade, expedida pela escola. É necessário anexar, ao histórico escolar do aluno, um relatório descritivo com a especificação das competências e habilidades desenvolvidas e aptidões adquiridas, feito a partir de avaliação pedagógica. A referida avaliação será realizada em conjunto com a família, representante do CEFAI, Supervisor Escolar, Equipe Técnica, docentes envolvidos e, se necessário, de representante da Saúde, tal como explicitado neste texto e referendado pela Portaria nº. 4.688/06, parágrafo único do art. 39.

Em síntese, a escola poderá expedir o certificado de terminalidade específica, prevista por lei, em casos plenamente justificados, sempre considerando os incisos do art. 40 da Portaria n.º 4.688, de 2006:

I. a avaliação de profissionais de diferentes áreas, observadas as diretrizes do

4- Em consonância com a Declaração de Montreal (OMS, 2004), neste texto será utilizada a terminologia deficiência intelectual em substituição à denominação deficiência mental, exceto quando tratar-se de uma citação. Segundo Luckasson e cols., a deficiência mental (intelectual) é "caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade" (2002, p. 8). Deficiência múltipla é a associação de duas ou mais deficiências primárias (mental / visual / auditiva / física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (BRASIL, MEC/SEESP, 2006).

Projeto Pedagógico;
II. a flexibilização e ampliação da duração da educação básica, definindo-se tempos e horizontes para o aluno, individualmente, por ano ou ciclos de aprendizagem; III.o currículo escolar adaptado para atender às necessidades educacionais especiais do aluno, privilegiando atividades de aprendizagem que tenham funcionalidade na prática e que contribuam para sua vivência social;
IV.o reconhecimento de aptidões adquiridas pelo aluno: habilidades intelectivas, cognitivas e sensoriais;
V. os registros específicos da aprendizagem e progressão do aluno, que sirvam de parâmetros para orientação de continuidade de sua educação.

A Indicação do CME [5] 06, de 2005, estabelece que o conteúdo da certificação deve conter informações significativas do processo de desenvolvimento do aluno, que possibilite novas alternativas de continuidade de educação. Por exemplo, o encaminhamento para a educação profissional, bem como a inserção no mundo de trabalho.

A referida Indicação esclarece que a terminalidade específica libera o aluno de eventuais exigências que *estejam acima de sua capacidade de realização, mas não libera a escola de sua responsabilidade. Todo esforço deve ser feito para garantir-lhe condições de, na medida de suas forças, alcançar novas aprendizagens necessárias para sua colocação social e profissional.*

Outro aspecto se refere aos alunos com altas habilidades / superdotação [6], que têm direito ao serviço de apoio suplementar para aprofundar e enriquecer os conteúdos acadêmicos.

O art. 59, da LDBEN/96, alerta que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais (...) aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os
superdotados".

A LDBEN/96 prevê, ainda, que esses educandos têm direito a novas modalidades de organização escolar; classificação em série ou etapa, independentemente da escolarização anterior ou avanço de séries;
inclusive para o ensino superior, a abreviação dos cursos para os alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos; além de currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas de tempo, programa escolar próprio, professores especializados, entre outras adequações.

Outros fundamentos legais, para os alunos superdotados, estão nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n .º 02, de 11 de setembro de 2001, que define, no art. 3 .º, a educação especial como a modalidade de educação escolar "(...) assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos".

Todas as questões previstas para o atendimento especializado dos alunos superdotados na LDBEN/96, foram regulamentadas na Resolução n.º 2, de 2001, do CNE/CEB, mas a questão da aceleração dos estudos ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios. Dessa forma, a legislação do município de São Paulo permite a aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/ superdotação.

5- Conselho Municipal de Educação.
6- Altas habilidades / superdotação denominam alunos com "notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; e capacidade psicomotora" (BRASIL, MEC/SEESP, 2006).

Aceleração de estudos é a garantia que a legislação dá aos educandos com altas habilidades / superdotação para aprofundar e enriquecer os conteúdos acadêmicos, além de permitir a conclusão do programa escolar em menos tempo, respeitando idade, série e as habilidades desenvolvidas, utilizando inclusive as SAAI, em regime suplementar.

PARTE 2

28 REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais

Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais

O tema avaliação tem sido muito explorado no campo da educação escolar nas últimas décadas. Algumas constatações sobre a realidade educacional brasileira, ainda marcada por inadmissíveis indicadores de baixa qualidade de ensino, dão sustentação ao interesse em produzir conhecimentos que forneçam novos formatos para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem.

Por um lado, tem-se a constatação de que avaliar não pode se restringir aos limites das relações pedagógicas e tampouco àquelas que ocorrem apenas no âmbito da sala de aula; há, também, por outro lado, todo um conjunto de produções direcionado à demonstração dos mecanismos de manutenção das estruturas de poder e de contradições entre os modelos considerados mais eficientes para garantir a aprendizagem dos alunos e os procedimentos avaliativos que exercem predomínio nas escolas. Assim, encontramos referências afeitas à avaliação educacional e outras mais dirigidas à avaliação da aprendizagem ou do desempenho, que deveria se constituir como um dos seus elementos.

O conceito de avaliação educacional aqui utilizado está definido por Sousa *como um instrumento a serviço da aprendizagem do aluno, da formação e da cidadania e tem como finalidade fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.*

Converte-se então em um instrumento referencial e de apoio às definições de *natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas (2004, p. 46).*

A constatação primordial é que o compromisso com uma educação de qualidade para todos tem desafiado os profissionais de educação a pensar, planejar, organizar e atuar com o objetivo de construir alternativas que possam derrubar práticas avaliativas que desconsideram as diferenças individuais dos educandos e que não são utilizadas para identificar o que aprenderam no período em que freqüentaram as aulas.

A avaliação educacional enquanto procedimento sistemático pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos no espaço escolar. Para que a avaliação ilumine a compreensão da escola na perspectiva da inclusão torna-se necessário conhecer o conjunto de relações e inter-relações que ali se estabelecem, bem como identificar as suas regras, rituais e práticas pedagógicas.

Existem muitos aspectos que influenciam a dinâmica escolar e que, ao discutirmos a questão da avaliação educacional, devem ser contemplados. No *Quadro 1*, estão arrolados os âmbitos, as dimensões, bem como os aspectos e os indicadores de avaliação sugeridos em documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Quadro 1. Modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades educacionais especiais

Ambitos	Dimensões de análise	Aspectos	Indicadores de avaliação
1- Contexto educacional	1.1)Instituição educacional escolar	a) filosófico: valores e crenças b) estrutura organizacional c)funcionamento organizacional	
	1.2)A ação pedagógica	a) o professor b) a sala de aula c) recursos de ensino e de aprendizagem d) estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e) estratégias avaliativas	
2- Aluno	2.1)Nível de desenvolvimento	a) características funcionais b) competências curriculares	
	2.2)Condições pessoais	a) natureza das necessidades educacionais especiais	
3- Família	3.1)Características do ambiente familiar	a) condições físicas da moradia b) cultura, valores e atitudes c) expectativas de futuro	
	3.2) Convívio familiar	a) pessoas que convivem com o aluno b) relações afetivas c) qualidade das comunicações d) oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia	

Fonte: BRASIL. SEESP/MEC. Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 46 e 47.

30 REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais

Neste texto selecionamos aspectos que envolvem a avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem, sem, contudo, deixar de reconhecer que os aspectos citados acima mantêm relação intrínseca na compreensão de como acontecem os processos da educação escolar, bem como são elementos importantes na identificação dos mecanismos que favorecem a exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [7] em nossas escolas, que pode se configurar de várias formas, seja pela não garantia de sua aprendizagem ou pela interrupção de sua trajetória escolar.

Por avaliação da aprendizagem compreende-se a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

Quando a população de referência são os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns municipais de São Paulo, a preocupação com a garantia de sua aprendizagem vem sendo externada pelos professores nos momentos de formação, palestras, bem como nas visitas de acompanhamento de professores especializados. Por isso, consideramos pertinente reproduzir as questões mais recorrentes expressas por esses professores para iniciar a nossa reflexão sobre *avaliação da aprendizagem* na perspectiva da inclusão escolar desse alunado. São elas:

- Quais aspectos relevantes o professor deverá avaliar no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Como atribuir os conceitos referentes ao desempenho escolar quando • os avanços dos alunos são atitudinais, ou seja, quando vão constituindo repertório comportamental

7- Entende-se por alunos com necessidades educacionais especiais aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO, Decreto Municipal n.º 45.415/04, art. 4º, parágrafo 1º).

que lhes permite interagir com os demais e participar das atividades de convivência social e esportiva ou, ainda, evoluem quanto à sua autonomia para se alimentar, cuidar da higiene pessoal, entre outros aspectos não identificados rotineiramente como acadêmicos? Essas questões nos remetem a repensar o processo de avaliação inicial e processual da aprendizagem e agir no sentido de criar e consolidar práticas pedagógicas que garantam o direito de todos à educação de qualidade. Por isso, neste documento foram selecionadas informações para respondê-las a partir das já apresentadas explicações adicionais sobre a legislação que normatiza o atendimento educacional especializado de alunos com

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *31* necessidades educacionais especiais no Brasil e no município de São Paulo, prioritariamente, bem como da sistematização de referenciais teóricos e da análise de situações de aprendizagem e de ensino que acontecem no cotidiano escolar.

Todavia, para melhor compreender os meandros do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, primeiramente serão apresentados dados sobre a evolução das matrículas, comparando 1996 à realidade encontrada em início de 2007.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), na última década, a quantidade de alunos declarados com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares, pelas U.E., vem subindo ano a ano. Em 1996, por exemplo, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394 (LDBEN/96), a qual garante, dentre outros, o direito ao "atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino", e intensificado, no Brasil, o debate sobre a concepção de educação inclusiva [8], contávamos com 1.433 (um mil, quatrocentos e trinta e três) alunos indicados pelas escolas como apresentando algum tipo de deficiência; destes, 90% apresentavam deficiência auditiva e freqüentavam uma das cinco escolas especiais do município, na ocasião; em julho de 2007, foram declarados, no Sistema Escola On-Line da Secretaria Municipal de Educação – EOL, o atendimento a 10.387 (dez mil, trezentos e oitenta e sete) alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas municipais de São Paulo.

No entanto, o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno (Hoffman, 2005).

A avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades

32 REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais de aprender ou quedar-se à crença na incapacidade dos mesmos, negando a premissa de que todo ser humano aprende. Contudo, se o professor alega que

8- Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1997), o "principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola" (item 7).

o aluno não está aprendendo, antes de ele ser rotulado e / ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição? É preciso inserir mudanças na atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a natureza e a extensão das variações devem ser decididas a partir da identificação de suas características de aprendizagem, do contexto a que está submetido e quanto suas necessidades estão sendo providas. No que se refere à avaliação, Vasconcellos (2003) faz o seguinte alerta: mudar o paradigma da avaliação não significa ficar em dúvida se "devo reprovar ou dar uma '*empurradinha*'", qualquer uma dessas posturas é cruelmente excludente, pois é preciso descobrir as condições de aprendizagem de cada aluno e, além disso, "não parar para atender ao aluno e suas necessidades é um autêntico suicídio pedagógico" (p. 54, 58, 77).

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; demandar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo, como material em Braille, intérprete e instrutor de Libras, equipamentos especiais de comunicação alternativa, jogos pedagógicos adaptados, dentre outros.

Retomando, o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva requer que a avaliação da aprendizagem tenha como princípios básicos e norteadores que:

a. a avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou *remediativo*, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

b. a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC/SEESP, 2006, p. 9).

O acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, por si só, não é suficiente para a construção de uma avaliação na perspectiva da inclusão escolar desse alunado, é preciso que o professor edifique análises e reflexões, individual e coletivamente, sobre sua própria prática na escola. A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma, ou seja, de intencionalidade. Mudança daquilo que se espera do aluno e / ou da educação.

A tomada de decisões sobre como proceder para acompanhar o processo de escolarização e avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais em atendimento na classe comum tem-se mostrado mais significativa se praticada nos horários coletivos, com a participação da equipe escolar, ou seja, do supervisor, do

coordenador e dos professores, da classe comum e o de apoio pedagógico especializado, sempre que o mesmo estiver envolvido.

Para que a prática pedagógica possa potencializar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns é recomendável que a avaliação inicial e a processual estejam assentadas em claro referencial teórico. Nesse sentido, considera-se, no âmbito deste documento e respeitadas as orientações da SME-SP para a rede de ensino, recomendável o uso dos pressupostos de Vygotsky sobre a aprendizagem humana, tema da próxima parte deste texto.

PARTE 3

A constituição do sujeito e a construção do conhecimento

Neste tópico são apresentadas algumas contribuições de Vygotsky [9] sobre o processo de construção do
conhecimento humano, pois se considera que sua teoria contribui com a Pedagogia ao enfatizar a importância da escola, do professor e da intervenção pedagógica na formação do sujeito, ou seja, ao destacar o papel do professor enquanto mediador entre o sujeito e a construção do seu conhecimento. Para esse autor, a instituição escolar é fundamental para o funcionamento psíquico do aluno.

Por ter trabalhado, em um período de sua vida, com pessoas com deficiência, Vygotsky contribuiu para a compreensão de algumas das importantes questões atuais relativas ao atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Uma indicação exemplar é a possibilidade de conseguir avanços na aprendizagem dessa população através do desenvolvimento de um currículo que permita o uso de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento pelo sujeito.

Ao nascer, o indivíduo encontra-se inserido em um grupo social alicerçado nos valores culturais presentes na sociedade. A família, enquanto sua primeira referência no meio ao qual está inserido, influencia diretamente a forma como este vai incorporando o meio que o cerca, mas a sua constituição individual não se dá por mera transposição dos valores socioculturais e, sim, por um movimento denominado "apropriação".
Nessa perspectiva, o sujeito, na sua relação com o outro, se apropria, de forma singular, do conhecimento que vai se desenvolvendo num processo que é histórico.
É nesse sentido que dizemos que o sujeito é constituído pelas significações culturais, que acontecem a partir do momento em que as próprias ações passam a ter significado para ele e para o outro.

Evidenciando os aspectos sociais da aprendizagem, Vygotsky preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse a interação do sujeito com o meio social para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas, visando ao atendimento das necessidades de todos os alunos.

37 REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais

O ambiente escolar, como espaço social, possibilita o contato com diversas experiências, enriquecendo e ampliando o repertório cultural do sujeito. Isto referenda a proposta de assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, pois nesse espaço é potencializada a riqueza das exposições do sujeito a diferentes situações de convívio social, cultural, lingüístico, entre outros. Partindo-se desse pressuposto, é possível ressaltar que todos os alunos se beneficiam do convívio em ambientes de classe comum.

Na perspectiva *'vygotskyana'*, o desenvolvimento da criança está relacionado ao processo de maturação do organismo como um todo, ou seja, "a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir" (VYGOTSKY, 1984, p.26).

Vygotsky defendia que a educação é um importante plano para o desenvolvimento do sujeito e reconhecia o papel indispensável que os professores desempenham ao mediar o conhecimento para o sujeito da aprendizagem; portanto, esse conhecimento é caracterizado como produto de um trabalho coletivo.

9- Este texto está baseado em obras de Vygotsky datadas de 1984, 1988 e 2005.

Neste sentido, o ensino adequado é aquele que se dirige ao aprendizado do aluno que está em vias de se completar, ressaltando a importância da intervenção e da colaboração de parceiros mais experientes como forma de propiciar avanços na aprendizagem do sujeito.

Esse autor reconheceu que era necessária uma teoria que enfatizasse a forma de levar a criança de seu estado atual de desenvolvimento para um ponto no futuro; assim, denominou de *zona de desenvolvimento proximal* o espaço entre dois níveis de desenvolvimento: *o nível real* e o *nível potencial.*

O *nível de desenvolvimento real* é entendido como as conquistas já adquiridas pela pessoa, o que ela é capaz de realizar sozinha; em outras palavras, o que o sujeito já tem aprendido; o *nível de desenvolvimento potencial* é o que se pretende que o sujeito alcance partindo do que já conhece. Na z*ona de desenvolvimento proximal*, a pessoa não realiza todas as atividades autonomamente, mas depende da mediação de outros, sejam eles adultos ou seus pares.

A zona de desenvolvimento proximal, portanto, "refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real" (BRASIL, 2005, p. 86). Sendo assim, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será *nível de desenvolvimento real* amanhã, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã.

De uma maneira geral, o desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja, um olhar para as potencialidades e não de maneira retrospectiva, como forma apenas de constatar aquilo que a criança já sabe fazer sozinha.

Daí a importância da intervenção pedagógica, segundo as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento, pois a atuação intencional do adulto é essencial na promoção do desenvolvimento do sujeito.

Para o professor intervir e planejar atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que pretende alcançar e que permitam a estruturação e a ampliação do conhecimento, é imprescindível que desenvolva o hábito de registrar, através de diários [10] ou relatórios, as descobertas dos alunos: suas hipóteses, seus interesses, suas dificuldades, suas dúvidas, como se relacionam com os objetos de conhecimento, etc.
Esses registros permitirão a composição de um documento com grande quantidade de informações importantes para a avaliação da aprendizagem em processo, para o planejamento e intervenção sistemática e eficiente, com vistas ao atendimento às necessidades individuais dos alunos e ao aperfeiçoamento do ensino para todos.

A prática do registro fornece ao professor visibilidade do processo ensinoaprendizagem, transformando-se num instrumento de avaliação processual e serve como dispositivo para a discussão e readequação das práticas pedagógicas.

As formulações de Vygotsky podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de avaliação mais construtivas, úteis e abrangentes que levem em conta, não somente os aspectos qualitativos dos processos de aprendizagem, como também, fatores que podem afetar diretamente a aprendizagem e desenvolvimento desse aluno.

Para Vygotsky, a tarefa de avaliação está em explorar os processos de aprendizagem. Assim sendo, a avaliação deve considerar tanto os fatores sociais (interação – família, professores, colegas e outros) e contextuais (acessibilidade arquitetônica, curricular, *atitudinal* e adaptações materiais) que cercam a aprendizagem do sujeito, quanto às interações envolvidas nesses processos, a fim de fornecer

10- Mel Aisncown (ano 1998, p. 207) sugere a escrita de um diário com os seguintes itens: - idéias que o professor gostaria de lembrar; questões em que precisa pensar; sugestões para acompanhamento subseqüente, entre outros.

informações para os professores compreenderem melhor cada um de seus alunos e, conseqüentemente, pensarem nas intervenções que se fizerem necessárias.

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *39*

No próximo item, estão registradas algumas práticas pedagógicas em que parte desses fundamentos e orientações encontra-se relatada.

EMEF Madre Lucie Bray – Foto Lilian Borges

PARTE 4

Relatos de experiências escolares com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em atendimento na classe comum: focalizando a avaliação da aprendizagem

Esta parte do material tem como objetivo apresentar relatos de experiências com alunos que apresentam deficiência física, intelectual, auditiva e visual, que se assemelham a situações verídicas encontradas nas escolas municipais de São Paulo. Seu intuito não é esgotar o tema e tampouco oferecer todas as possibilidades de intervenção, mas de servir para desencadear análises que forneçam outras perspectivas de atuação para os professores e, também, para provocar a divulgação de experiências para além das aqui registradas.

4.1 Primeiro relato: deficiência física

Uma das primeiras indicações para o professor elaborar o planejamento de ensino para sua turma, que, nesse caso, conta com um aluno que apresenta necessidade educacional especial já identificada, é levantar um conjunto de informações a seu respeito que lhe permita registrar seu *nível conhecimento real* e *potencial* (Vygotsky). Assim, sugere-se ao professor que, no início do ano letivo, faça uma *consulta aos documentos do prontuário* do aluno e colete informações com o(s) professor(es) que o antecederam. Esse procedimento permite conhecer importantes informações pessoais, familiares e escolares sobre o aluno, aqui nomeado como Luiz Cláudio [11].

Pelo prontuário, pôde-se saber que esse aluno nasceu em 29 de janeiro de 2000, com paralisia cerebral, do tipo tetraparesia espástica, que lhe acarretou comprometimento tanto nos membros superiores quanto inferiores. Ainda nos documentos do prontuário[12] constava que, desde 2004, fazia terapias de reabilitação em instituição especializada.

Era atendido pela fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia. Também constava que Luiz Cláudio havia iniciado atendimento em SAAI no início de 2004, duas vezes na semana e que a avó permanecia na sala por exigência da criança, que chorava muito se sua exigência não fosse cumprida.

Outro importante procedimento é a *observação*, de onde se pode apreender o nível de desempenho do aluno nas mais variadas áreas do comportamento. Isso pode ser realizado em sala de aula, durante os pequenos intervalos em que o professor está averiguando se os alunos estão fazendo as atividades, em situação de brincadeira livre, no recreio, enfim, em todos os lugares em que se encontram os alunos.

Das observações, pôde-se verificar que Luiz Cláudio, no momento com seis anos, não possuía marcha independente e seus membros superiores encontravam-se comprometidos de forma que não era capaz de levar um alimento à boca ou segurar um lápis; não tinha controle do tronco, necessitando de apoio para permanecer na posição de sentado. Luiz Cláudio podia ser manipulado normalmente como na troca de fralda, na transferência da cadeira, na mudança de posicionamento. Sua fala (função articulatória) estava preservada, com boa compreensão, porém, ao entrar na escola em 2004, seu vocabulário encontravase defasado em relação ao constatado na faixa etária,

11- Os nomes são fictícios, mas as informações têm componentes verídicos.

12- Se essa informação não constar no do prontuário, deverá ser coletada de outras maneiras, seja em contato com, com os professores de SAAI ou os PAAI, com professores de anos anteriores, com o coordenador pedagógico etc.

pois o aluno era pouco solicitado a manifestar-se oralmente, por ser sempre provido em suas supostas necessidades.

Ainda pela *observação* do comportamento do aluno é possível apreender algumas de suas manifestações emocionais. Nesse caso, apresentava-se bastante arredio e chorão nas situações em que era solicitado a manifestar-se e não mantinha contato freqüente com crianças.

Outras importantes informações podem ser obtidas em *contato com os responsáveis pelo aluno*. Nesse caso, em reunião com a mãe, soube-se que Luiz Cláudio é o primeiro filho de um casamento desfeito; mora com a mãe e a avó materna; tem um irmão mais novo que mora com o pai e os avós paternos. Declarou, também, que tanto ela quanto a avó apresentam dificuldades em aceitar as limitações da criança, principalmente no que diz respeito à ausência de marcha. Segundo a informante, ele usava o choro para manifestar descontentamento e não precisava pedir nada, pois toda sua rotina era estabelecida pela mãe e pela avó.

Quanto à alimentação, segundo relato da mãe, apesar de não apresentar problemas digestivos ou de mastigação, ela ministrava apenas alimentos pastosos.
Ainda fazia uso de fraldas, segundo informou.

Em conversa com a professora de SAAI, ela informou que o atendimento para Luiz Cláudio tinha como objetivo desenvolver sua capacidade de expressão, ou seja, era estimulado a manifestar seus desejos de forma adequada e a realizar movimentos intencionais, pois, devido ao seu grau de comprometimento motor, apenas com auxílio poderia usar sua mão para dar forma a algum material. O uso de materiais como massinha, argila, areia e cola são interessantes para que a criança, através da práxis, dê forma ao que imagina como objeto e lhe atribua funções, enfim, exerça a função representativa. Por isso foi proporcionado ao aluno, segundo essa profissional, a oportunidade de manipular areia, dando-lhe forma com baldinhos e forminhas com a ajuda da professora, ao que o aluno nomeava de castelos. Segundo a professora, foi nesses momentos que Luiz Cláudio pôde "descobrir o que era ser criança".

Da *observação* do *comportamento verbal* no seu processo de escolarização, pôde-se apreender que no contato com crianças de sua idade, Luiz Cláudio ampliou seu vocabulário, pois a ação (no caso colocar areia nos baldes) possibilitou a representação (castelo pronto) que favoreceu o uso da expressão oral (a criança podia, por meio da verbalização, contar histórias sobre seu castelo). É nesse sentido que dizemos que o sujeito é constituído pelas significações culturais, que acontecem a partir do momento em que as próprias ações passam a ter significado para ele e para o outro.

Luiz Cláudio significou sua ação de forma representativa e passou a fazer maior uso da fala para exteriorizar seu pensamento.

Ao comparar seu repertório do segundo semestre de 2004 com o que apresentava quando ingressou na EMEI, a professora observou que: Está mais adaptado ao ambiente escolar. Percebe mais as crianças. Consegue ficar em grupo sem se assustar ou chorar, expressando melhor seu pensamento. Participa das atividades com compreensão e entusiasmo contribuindo para a realização das mesmas.

Gosta de jogos de construção, massinha e ouvir histórias, principalmente relacionadas ao corpo. Percebe melhor o corpo. Gosta de brincar no escorregador com ajuda da professora. Reconhece e nomeia cores. Reconhece numerais e conta até cinco.
Através da manipulação dos objetos com auxílio, segundo a professora da SAAI, Luiz Cláudio se tornou consciente de que é um sujeito construtor do próprio conhecimento.

Nessa época ainda não aceitava ficar sem a presença da mãe ou da REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *45* avó e seu contato com outras crianças era pequeno, e pela análise da professora, ainda sentindo-se muito inseguro para as relações.

Na *observação do espaço escolar*, outro procedimento que deve ser parte do levantamento de informações sobre o aluno, constatou-se que a EMEI em questão contava com cinco salas de aula no primeiro andar, não possuía elevador ou rampa nem banheiro adaptado. No andar térreo ficavam o pátio, o parque e o quiosque, onde as crianças brincavam, e também o refeitório, a biblioteca, a secretaria, a sala de professores, a da coordenadora pedagógica, a da diretoria e a SAAI.

Com base nos dados coletados em prontuário, com a responsável pelo aluno, em observação de seu comportamento e do espaço escolar, em conversas com a professora de SAAI e com a fisioterapeuta que o atendia [13], soube-se que Luiz Cláudio necessitava de mobiliário adaptado para permanecer na classe comum, incluindo cadeira de posicionamento, utilizada para garantir um alinhamento corporal favorecedor da mobilidade dos membros superiores[14]. Somam-se a essas informações a de que necessitava de adaptação do material pedagógico, prancha inclinada com a possibilidade de regulagem em várias alturas, letras grandes com velcro ou imantadas, lápis com engrossadores para preensão, colméia para o teclado do computador[15] e outros recursos disponíveis na tecnologia assistiva[16] que pudesse beneficiá-lo. Entretanto, é sempre importante lembrar que as adaptações não devem ser padronizadas.

Indicações para seu processo de escolarização

Os primeiros dias de aula são fundamentais para dar início à socialização dos alunos.

No caso de alunos com necessidades educacionais especiais é importante *observar* como os colegas reagem à sua presença. No caso de Luiz Cláudio, no primeiro dia de aula, foi recebido pelas crianças que estranharam a presença de uma criança com comprometimento significativo em sala de aula. Muitos deles fizeram questão de se aproximar para observá-lo e espontaneamente interagir com ele, o que consistia não apenas estar junto, mas estar constatando e contatando com as limitações que apresentava. Na sala, a professora pôde envolver as crianças trabalhando as diferenças e as igualdades entre elas e, para isso, pôde utilizar histórias que falavam das diferenças e trabalhar a diferença entre elas também através de fotos. Aos poucos, as crianças foram se aproximando e começaram a inventar brincadeiras que ele pudesse participar, estando em cadeira de rodas, constatando e contatando com as limitações que apresentava. Na sala, a professora pôde envolver as crianças trabalhando as diferenças e as igualdades entre elas e, para isso, pôde utilizar histórias que falavam das diferenças e trabalhar a diferença entre elas também através de fotos. Aos poucos, as crianças foram se aproximando e começaram a inventar brincadeiras que ele pudesse participar, estando em cadeira de rodas.

46 REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais

---

13- Se na escola não tiver SAAI e o aluno não fizer acompanhamento de reabilitação com algum profissional, pode-se ainda buscar saber se a escola está sendo assessorada por alguma instituição especializada conveniada com a SME-SP ou recorrer ao Cefai da região.

14-O posicionamento adequado na execução de qualquer atividade traz benefícios para a prevenção de posturas viciosas e favorecimento da realização de atividades (FERRARETTO e SOUZA, 1998, p.178).

15- Imagens de alguns desses materiais e equipamentos encontram-se em anexo.

16-Tecnologia assistiva pode ser definida como qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produtos, adquirido comercialmente ou desenvolvido artesanalmente, produzido em série, modificado ou feito sob medida, que é usado para aumentar, manter ou melhorar habilidades de pessoas com limitações funcionais, sejam físicas ou sensoriais. <www.entreamigos.com.br>. Acesso em fevereiro de 2006.

Observar o aluno ao longo do seu processo de atendimento escolar pode oferecer informações preciosas para que o professor mude sua forma de reagir ao aluno. Nesse caso, o aluno foi se mostrando bastante dependente da professora, solicitando que ela ficasse perto o tempo todo. A resposta da professora foi mostrar ao aluno que todos na sala também precisam dela e que ele poderia realizar atividades e brincar com os amigos.

Observar a disposição dos alunos e os procedimentos mais favorecedores para o *desenvolvimento de tarefas conjuntas e que possam potencializar a participação de um aluno com necessidades educacionais especiais* é uma tarefa importante. No caso do aluno em questão, seu lugar na sala deve ser junto aos demais colegas, sempre que se sentarem em grupos distribuídos em mesinhas, com critério de agrupamento que pode ser livre, seja pela iniciativa das crianças da sala a escolha de onde vão sentar, seja dirigido pela professora. Isso também significa que podem mudar diariamente de lugar conforme opção da professora.

Sua impossibilidade de segurar um objeto inviabilizava uma atividade espontânea.

Assim, sugere-se que seja estimulado a manusear materiais com texturas diferentes,, como tecido, algodão, lixa, etc. E substâncias como água, areia, massa de modelar, etc. Em situações diversas com a ajuda de seus colegas, tal como já exposto como atividade realizada por sua professora.

Na hora do lanche, *a família informou à professora* que Luiz Cláudio já poderia tomar o mesmo lanche das outras crianças. No caso de Luiz Cláudio, para que o aluno pudesse ir se tornando independente e comesse sozinho, poderiam ser coladas ventosas no prato que fazem aderência em qualquer mesa e se adaptasse uma colher de acordo com suas necessidades.

Para que o aluno passasse a usar o banheiro e deixasse as fraldas, a professora levava todos os alunos ao banheiro no mesmo horário. Com isso, Luiz Cláudio passou a perceber que, como seus amigos, também podia fazer uso do vaso sanitário, uma vez que possuía controle dos esfíncteres e já tinha idade para isso.

Para as atividades de pátio pode ser necessário criar adaptações, uma delas é propor brincadeiras e jogos que permitam a participação em cadeira de rodas, mas, REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com

Necessidades Especiais *47* algumas vezes, o aluno pode ter que ficar no colo da própria professora. Dentre as atividades que podem ser executadas com a criança na cadeira de rodas, com os colegas empurrando-a, estão: “elefantinho colorido”, em que os participantes devem correr e tocar na cor que o elefantinho (que é um dos alunos da sala, mandar), pega-pega com tiras coloridas, uma brincadeira que consiste em amarrar tiras coloridas em postes e uma tira colorida amarrada em uma criança, ao sinal elas deverão correr e buscar o poste que tem a tira com a mesma cor que ela, para se proteger do pegador.

Segundo relato da professora do aluno em destaque, ao final do ano de 2005: *L*uiz Cláudio está mais observador, interessado em tudo que o rodeia.

Demonstra alegria junto aos colegas. Gosta de atividades que envolvam músicas, gosta de ouvir histórias, brincar de corre cotia, comandante falou e de fazer bolos de areia, assim como adora “relaxar” a mão na areia com água para fazer a torre do castelo com pingos. Gosta de tinta, de giz de cera. Seus desenhos vêm ganhando mais colorido e mais traçados.

Reconhece e identifica seu nome entre os demais. Gosta de jogar dominó de metades e do bingo de letras. Ainda manifesta contrariedade quando as coisas não são como gostaria e faz bico ou estende-se para tentar beliscar a professora. E se isso não se

dá, o choro não se concretiza, pois o lembramos, todos nós, que ele já é moço, aí então desfaz o bico, e faz a atividade proposta pelo grupo.

Pela *observação de suas atitudes no transcorrer das aulas e pelas avaliações aplicadas pela professora* pôde-se constatar que desenvolveu sua expressão, concentração, atenção e capacidade de interagir com a sala. Seu vocabulário foi enriquecendo, sua compreensão de instruções e ordens, bem como suas relações sociais com os colegas foram melhorando e, foram, se aproximando ao esperado para sua faixa etária, ainda que não se possa determinar o quanto esse progresso será contínuo.

Em 2006, foi para o terceiro estágio da mesma EMEI e continuou auxiliado pelos amigos na execução das tarefas propostas em sala, pois seu desejo de escrever letras era o mesmo de qualquer outra criança e, de igual forma, importante para o seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Em avaliação realizada pela professora, demonstrou ter desenvolvido os conceitos trabalhados em sala de aula. Com o lápis na mão era auxiliado por outras crianças que foram orientadas a ajudá-lo emprestando a mão, mas não fazendo por ele. O padrão de grafismo ou desenho representado por ele era muito diferente do das outras crianças (Figuras 1 e 2).

Figura 1. Atividade realizada por Luiz Cláudio em que era solicitado a relacionar o numeral à sua equivalente quantidade.

OBSERVAÇÃO: As referências a fotos e figuras constantes neste texto podem ser vistas em:
http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/alunosespeciais.aspx)

Figura 2. Atividade de escrita de palavras a partir de figuras. Pelas intervenções e inserção de adaptações, um aluno nas condições descritas neste relato pode participar de todos os trabalhos desenvolvidos em classe, com destaque para os de natureza mais acadêmica. Pode, com o lápis na mão, ser auxiliado por outras crianças, que foram orientadas a ajudá-lo emprestando a mão e não fazendo por ele e, com isso, executar a mesma tarefa proposta aos outros, mesmo que sua representação no grafismo ou no desenho seja muito diferente das outras crianças.

Para saber mais sobre deficiência física...

É a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, abrangendo, dentre outras condições, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções (BRASIL, MEC/SEESP, 2006).

A deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende os sistemas ósteo-articular, muscular e o nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida
(<www.Entreamigos.com.br>. Acesso em 2006).

A paralisia cerebral é um tipo de deficiência física definida por muitos autores como: uma desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão *do cérebro imaturo (...). A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter*

posturas e realizar movimentos normais (Bobath, 1984, p. 1).

A paralisia cerebral é classificada por tipos, sendo a espástica a mais comum.

Quando o músculo mostra uma resistência maior do que o esperado no movimento passivo, existe aumento do tônus muscular. Como a espasticidade predomina em alguns grupos musculares e não em outros, o aparecimento de deformidades articulares neste grupo de paralisia cerebral é comum.

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *51*

Dependendo da localização da parte do corpo que foi afetada, os tipos apresentam subdivisões: tetraparesia, diparesia e hemiparesia.

- Hemiparesia: quando apenas um lado do corpo é acometido, podendo ser o lado direito ou o lado esquerdo;
- Diparesia: quando os membros superiores apresentam melhor função do que os membros inferiores, isto é, quando eles apresentam menor acometimento;
- Tetraparesia: quando os quatro membros estão igualmente comprometidos.

Algumas considerações sobre pessoas com deficiência física:

Uma criança muito prejudicada fisicamente é também deficiente intelectual?

Não existe relação entre o prejuízo motor da criança e a deficiência intelectual.

O que acontece é que crianças com paralisia cerebral apresentam atrasos ou dificuldades em conseqüência do déficit motor que interfere e prejudica as possíveis experiências da criança, tanto em relação ao mundo físico como social. Uma parcela destas crianças apresenta déficits sensitivo-sensoriais associados (visão e audição) que, se não forem detectados e tratados a tempo, poderão acarretar em atraso escolar. Mesmo quando há somente o comprometimento motor, há prejuízo no desenvolvimento da cognição e na aquisição de mecanismos culturais básicos, porque a dificuldade de manipular, explorar e controlar o ambiente empobrece as experiências por ela vividas. Isso pode ser um empecilho para o desenvolvimento da inteligência sensório-motora e, conseqüentemente, para o posterior desenvolvimento do raciocínio operador e formal.

Como possibilitar a inclusão de uma criança com deficiência física na escola?

A pessoa com deficiência física tem necessidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser feliz como qualquer outra, só que, muitas vezes, por caminhos ou formas diferentes. Há pessoas, como Luiz Cláudio, que precisam ser mediadas no processo de interação. O ritmo de interação e de execução de suas ações apresenta formas diferentes de manipulação e experimentação, pois Luiz Cláudio é dependente motoramente. Ele quer participar, pois só por meio da participação poderá sentir-se parte do grupo. A colaboração é fator fundamental para sua participação, pois precisa de um mediador para experimentar e construir seus conceitos proporcionando a troca entre o organismo e o meio. Só com o fortalecimento das potencialidades da criança, que através da sua intencionalidade seja capaz de descobrir, agir sobre, transformar o ambiente e se integrar é que ela poderá demonstrar suas reais possibilidades.

É comum a criança muito dependente mostrar-se insegura nas relações e apresentar comportamento de birra em função das dificuldades normalmente apresentadas pela família e por ela própria no reconhecimento de suas potencialidades; portanto, é fundamental que a postura e as atitudes dos professores e pais para com a criança conduzam a um desenvolvimento saudável em que todos cresçam juntos.

A criança gosta de ser compreendida, quer participar; contudo, desempenha tarefas e papéis de acordo com suas possibilidades. Sua participação irá proporcionar-

lhe sentimento de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor interação com o grupo e com o conteúdo trabalhado. A criança quer ser tratada da mesma forma que os outros. O meio deve oferecer ao sujeito sentimentos de segurança, de autonomia e de confiança para agir.

Como fica o registro do aluno com deficiência física nos membros superiores?

Em relação ao registro do aluno, possibilitar a expressão e o registro de acordo com suas possibilidades, permitirá que a criança com deficiência física supere as dificuldades que a impedem de desenvolver seu potencial.

O desejo desta criança de realizar a escrita é o mesmo que o de qualquer outra; contudo, o padrão ou modelo de representação no grafismo ou no desenho representados pelas demais crianças dependerá das possibilidades motoras que esta apresentar.

Muitas crianças apresentam necessidade de adaptações para o uso do lápis. Outras apresentam um prejuízo motor que as impede do uso do lápis e conseguem teclar o computador com ou sem o teclado adaptado. Outras, ainda, necessitarão da ajuda de outra pessoa que "emprestará" a mão para que o deficiente possa executar. O professor deverá valorizar o produto do aluno dentro das suas possibilidades, com traçados disformes, muito distante da representação da criança sem dificuldades motoras; mas o conteúdo, a compreensão do que quer representar devem ser levados em consideração.

Vale a pena reforçar que a colaboração é fator importante para o sucesso de uma criança que depende do outro para executar qualquer atividade, sendo que o professor deve estimular atividades nas quais predomine o espírito de equipe, em que cada um possa colaborar para que os objetivos sejam atingidos.

Em relação ao uso de mobiliários

O posicionamento adequado na execução de qualquer atividade traz benefícios quanto à prevenção de posturas viciosas e favorecimento da realização de atividades para qualquer pessoa. Todo aluno que fica, por exemplo, com os pés sem apoio, se distrai, perdendo grande quantidade de energia, necessária à concentração. Pode acontecer que a criança com deficiência física possua alguma deformidade ou condição que necessite de adaptações específicas para ela. Assim, é necessário que um profissional habilitado prescreva cadeira de rodas adaptada e mobiliário escolar especial para sua condição. O grau da deficiência física, de leve a moderado é que vai indicar a necessidade das adaptações para a realização de atividades pelo aluno com deficiência física.

O conceito de adaptação para o atendimento de pessoas com deficiência física é modificar, criar equipamentos que auxiliem no controle e na execução dos movimentos exigidos pela atividade. Essas adaptações são feitas observando-se a necessidade e a potencialidade da pessoa que necessita e que vai usá-las. Não são todos os equipamentos que servem para todas as pessoas com deficiência física. A prescrição do equipamento adaptado tem a ver com o quadro motor apresentado pela pessoa e com sua condição de funcionamento cognitivo. Essas adaptações vão proporcionar o acesso ao currículo. A seguir, são encontradas fotos de recursos adaptados para alunos com deficiência física. (Fotos 1 a 9).

Cadeira de rodas adaptada

Cadeira adaptada com prancha reclinável
Órtese

Mesa com símbolos de comunicação
Colméia para teclados
Cantinho de posicionamento

56 REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais

Em relação às atividades em sala de aula

De acordo com o documento que orienta as políticas públicas para educação infantil, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o currículo deve propiciar às crianças condições de aprendizagem, respeitando as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico. Organizar situações que ampliem as possibilidades infantis de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver,brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas diferentes idades, desde muito cedo" (SÃO PAULO, SME, DOT, 2006).

A pessoa com deficiência tem condições de ampliar suas possibilidades desde que o professor demonstre atitudes de respeito e solidariedade. As atividades desenvolvidas com as crianças da sala devem ser as mesmas para todas. O que muda é a qualidade da resposta. Se não houver compreensão das características peculiares das necessidades de cada uma das crianças, sejam elas especiais ou não, o processo de inclusão ficará comprometido e conseqüentemente uma porcentagem de crianças aparentemente não apresentará condições de corresponder às expectativas do professor.

O "*Programa Ler e Escrever*", no "Guia para o *Planejamento do Professor Alfabetizador, Projeto toda Força ao 1 .º Ano",* ao estabelecer suas expectativas, diz claramente: "Trata-se de organizar um planejamento (...) que contemple as mesmas situações didáticas, mas com graus de complexidade diversos, favorecendo

Assim que estes alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, consolidem, ampliem e aprofundem seus conhecimentos" (SÃO PAULO, SME, DOT. Círculo de Leitura, 2006).

Quando tentamos enquadrar as crianças em padrões preestabelecidos, o prejuízo está na relação em que esta criança faz com o saber. O sentimento de incapacidade é muitas vezes reforçado pelo professor, tornando esta criança desmotivada e muitas vezes indisciplinada.

Acreditar na potencialidade das crianças, com deficiência ou não, e desenvolver registro qualificado ficando atento às respostas apresentadas, é que o professor passa a compreender a necessidade de seu aluno. Daí é capaz de planejar as intervenções necessárias para que novos conhecimentos sejam por ele apropriados.

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *57*

4.2 Segundo relato: deficiência intelectual

Utilizando-se de procedimentos semelhantes aos relatados anteriormente, consulta documental (prontuário, ficha do aluno, laudos clínicos, receitas médicas, apontamentos de outros profissionais, etc.); contatos com os responsáveis, observação do comportamento (manifestações motoras, emocionais e verbais); avaliações do

processo acadêmico (objetivas e cotidianas) puderam-se depreender as seguintes informações sobre Tomás[17].

Nascido em maio de 1999 com síndrome de Down (SD), estava em 2006, então com 7 anos, matriculado no primeiro ano do ciclo I de uma escola municipal e, segundo informou a professora, conforme o laudo médico, apresentava deficiência intelectual.

Na avaliação inicial, a professora constatou que sua capacidade de raciocinar, planejar e solucionar problemas encontrava-se com prejuízos, seu pensamento abstrato e compreensão de idéias complexas não haviam se manifestado ainda; sua capacidade para interagir com os demais colegas e professora e compreender as bases das relações sociais (solicitar, responder em agradecimento, respeitar sua vez, etc.), as habilidades de linguagem e a acadêmica estavam solicitando intervenção pedagógica e familiar significativas; por fim, ainda era bastante dependente para realizar as atividades, exigindo acompanhamento direto e constante.

Segundo a professora, a mãe mostrava-se ansiosa em relação à aprendizagem do seu filho e queria ser informada sobre a existência de serviços de apoio especializados.

Após os primeiros contatos da equipe escolar com o CEFAI e com a ciência do supervisor escolar, o PAAI iniciou seu trabalho de apoio ao aluno.

Na primeira visita à sala de aula, o PAAI observou que o aluno ficava ora no fundo da sala, ora ao lado da professora, realizando atividades diferenciadas e descontextualizadas, enquanto os demais alunos enfileirados copiavam as atividades da lousa. Em conversa com a professora, esta reclamou que o aluno era desatento e que corria pela escola entrando em diferentes espaços e desorganizando a rotina da mesma. O PAAI estabeleceu acordos de co-responsabilidade pela aprendizagem do aluno com a escola e família.

As *reuniões de orientação* foram direcionadas para que a professora pudesse rever sua prática, não só em relação ao Tomás mas com todos os outros.

As mudanças começaram com a reorganização dos espaços da sala de aula e com a apresentação dos combinados construídos com todos os alunos (regras – o que podia e o que não podia fazer na escola). A rotina da sala foi revista passando a ser apresentada diariamente a todos os alunos, com auxílio de figuras, para que o Tomás compreendesse e conseqüentemente passasse a participar de todas as atividades. A professora assumiu o desafio de mudar a dinâmica de suas aulas, passando a realizar as atividades em duplas ou trios, a fim de viabilizar a troca de informações entre eles.

A partir das intervenções da professora, Tomás foi pouco a pouco sendo inserido no contexto das atividades e passou a participar da leitura compartilhada, da roda de conversa e das atividades de análise e reflexão da escrita, uma tarefa que muitas vezes era realizada com o auxílio de letras móveis. Paralelamente ao trabalho com a professora, acontecia uma orientação com a família para explicar o que estava sendo realizado na escola, solicitando que a mãe desse continuidade ao trabalho em casa.

Na continuidade do apoio e acompanhamento, algumas mudanças foram detectadas no comportamento e desempenho acadêmico de Tomás que indicaram que o caminho adotado estava condizente, pois os resultados revelavam significativos avanços.

Segundo a avaliação da professora, no 2 º semestre de 2006, Tomás já não corria pelos

17- Nome sem relação com o do aluno, mas o relato foi baseado em uma experiência constatada em escola municipal de São Paulo.

corredores durante as aulas, participava das atividades realizadas em classe e estava, gradativamente, demonstrando conhecimentos de leitura escrita.

Algumas vezes, ainda apresenta resistência em realizar certas atividades, porém a equipe escolar já tinha subsídios para discutir suas observações e realizar novas intervenções.

Para saber mais sobre deficiência intelectual...

Segundo definição proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 1992), que também foi utilizada no documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), "deficiência mental" (intelectual) refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação a duas ou mais áreas de conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho (p. 250).

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *59*

Segundo D'Antino:

O grau de comprometimento intelectual das crianças com deficiência mental *(aspectos internos) abrange uma variada escala. Pode-se dizer que, em uma das extremidades, encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais, tem um prejuízo mínimo nas áreas sensório-motoras e podem apresentar comportamentos similares às crianças de sua idade não portadoras de deficiência. Este grupo constitui-se na maioria, aproximadamente 85% dos casos. No centro da escala, encontram-se aquelas crianças com nível de comprometimento intelectual mais acentuado, porém capazes de adquirir habilidades sociais e de comunicação, necessitando de apoio e acompanhamento mais constante para a sua aprendizagem e desenvolvimento, e representam um índice próximo aos 10% desta população. Apenas cerca de 5% apresentam significativo rebaixamento intelectual e normalmente associado a outros comprometimentos. Durante os primeiros anos da infância, estas crianças adquirem pouca (ou nenhuma) fala comunicativa e apresentam prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório-motor. Elas se beneficiam de estimulação multissensorial, requerendo ambientes estruturados, favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem com apoio e acompanhamento constantes (1997 apud MANTOAN, 1997).*

Durante muito tempo acreditou-se que a aprendizagem dos deficientes intelectuais acontecia somente pelo uso de materiais concretos. O aluno deveria ter contato com o objeto e a partir disso iniciar os treinos insistentes, alienantes e descontextualizados.

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência intelectual ao plano abstrato e simbólico da compreensão. Ao contrário do que se acreditava no passado, o enfoque no trabalho com essa população deve ser voltado ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores. A pessoa com deficiência intelectual costuma apresentar uma característica de recusa ou de negação do saber e dessa maneira assume uma posição passiva e dependente do outro. Se o professor faz tudo pelo aluno ou oferece

todas as respostas, ele reforça a posição de "débil" e de inibição não permitindo que ele construa qualquer tipo de conhecimento. Hoje já existem estudos que constatam que as pessoas com deficiência intelectual elaboram os mesmos esquemas de interpretação da linguagem e escrita e passam pelos mesmos conflitos cognitivos das demais.

Segundo Vygotsky (1988 *apud* Voivodic, 2004), "para minorar a defasagem das crianças com deficiência mental, o enfoque deve estar apropriado ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores, ao contrário do que se acreditava ao se basear o ensino dessas crianças no uso de métodos concretos" (p. 46 e 47).

Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual, não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua "auto-estima" e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Para isso é importante entender como se processa a aquisição do conhecimento, e hoje já sabemos que ela se dá por meio das interações do sujeito com o meio e suas experiências anteriores. Portanto, é necessário que essa pessoa traga sua vivência e se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento. Dessa maneira, poderá questionar e modificar sua atitude diante do "não saber" e se mobilizará para buscar o saber e deixar de ser o "repeteco", o eco do outro e se tornar um ser pensante e desejoso de saber. (g.n).

Em relação às atividades em sala de aula.

Deixar um aluno com deficiência intelectual à margem da aprendizagem é um grande equívoco. A escola é responsável pela aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual utilizando-se de alguns procedimentos simples: realizar atividades em duplas ou grupos, em que se garanta a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa estratégia contribui para que os alunos se ajudem mutuamente, trocando informações e colaborando na execução das atividades.

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *61*

4.3 Terceiro relato: deficiência auditiva

Início de ano letivo é sinônimo de movimento, renovação e grande expectativa na escola.

Professores organizam suas classes, revisam e constroem planejamentos, enquanto imaginam a turma que irão receber. Quem são estes alunos? Será que serão agitados? Interessados? Afetivos? Agressivos? Será que irão gostar de mim? Muitos professores buscam informações com os colegas sobre seus futuros alunos, ou de alguma maneira, os conhecem, por pertencerem a outras classes da escola. Todavia, quando se trata de um 1º. Ano do ciclo I, dispomos apenas das *fichas de prontuário*, que costumam trazer informações que podem ser significativas para compreender o processo de aprendizagem.

O importante é perceber que mesmo antes das crianças entrarem na sala de aula, o grupo de alguma maneira está sendo gestado e, portanto, ainda que construído no imaginário, existe! ... As expectativas criadas neste primeiro momento contribuirão para a realização dos nossos "sonhos, desejos e medos...".

Em janeiro de 2006, eu trabalhava como professora do 1º. Ano do Ciclo I, na zona sul de São Paulo e, apesar de não ser "marinheira de primeira viagem", estava ansiosa por conhecer minha nova turma. Ainda não havia lido os prontuários, pois, em

geral, prefiro conhecer os alunos primeiro e complementar minhas observações posteriormente; assim, "aprimoro minha percepção e ajudo a evitar possíveis rótulos".

O meu novo grupo chegou animado, estava feliz e agitado com as novidades do primeiro dia de aula. Dois irmãos me chamaram a atenção: Gabriel e Andréa.

Chegaram juntos, estudariam em minha classe. Ao sermos apresentados, Andréa, "uma lourinha esperta, de olhos grandes e castanhos", contou-me que seu irmão não escutava e tampouco falava.

Durante o primeiro dia, Gabriel ficou extremamente quieto, não esboçou nenhuma tentativa de comunicação comigo ou com o grupo, e sua irmã cuidou dele a maior parte do tempo em que permaneceu na escola. Quando terminou a aula, eu estava assustada e preocupada: Como fazer para trabalhar com uma criança com surdez ? Nunca havia trabalhado com um aluno assim, não tenho especialização...

E sua irmã? Será que passaria o ano todo "cuidando do irmão ?" Não seria um peso "demasiado" para ela?

Resolvi buscar nos prontuários dos alunos maiores informações. Descobri que Andréa havia freqüentado a EMEI e que seu irmão não, sendo a primeira vez que ele freqüentaria a escola. Anexado à pasta de Gabriel, havia um laudo, no qual constava diagnosticada surdez bilateral profunda.

Fiquei satisfeita por ter encontrado alguma informação, pois isto me mostrava que a família dele havia se preocupado em buscar apoios, mas, essa não era uma explicação representativa; portanto, procurei a equipe técnica, expliquei a questão e, juntos, resolvemos que chamaríamos a família do aluno para obtermos maiores informações, e o Cefai para nos dar orientações.

No segundo dia, coloquei-o sentado ao lado da minha mesa, que observava tudo! Quando queria se comunicar apontava algum objeto ou sinalizava para a irmã e demonstrava certa irritação quando demorávamos a compreender o que queria expressar.

Conversei com o grupo e solicitei que me ajudassem, chamando-o para brincar. Algumas crianças imediatamente passaram "a cutucá-lo e puxá-lo pela camisa".
No decorrer da semana, Gabriel passou a buscar os colegas também e todos brincavam juntos no recreio. Não passou muito tempo, até que eu precisasse chamar a atenção de alguns e, dentre eles, o Gabriel. Mesmo assim, estava bastante motivado com o trabalho, participava das atividades realizadas em classe e adorava as aulas de Educação Física.

Nos momentos de lanche, dirigia-se sozinho ao refeitório e, ao seu modo, conseguia explicar "quanto" e "o que" queria comer. Pude então constatar que ele comunicava tudo o que fosse relacionado com fatos concretos. Costumava procurar a irmã, que, em alguns momentos, ficava com ele e em outros preferia brincar com seus colegas.

Observar este fato tranqüilizou-me quanto ao desenvolvimento de Andréa, pois percebi que ela conseguia dar limites ao irmão e, simultaneamente, organizar seu próprio espaço.

Quando a família veio à escola já havia passado algum tempo. Fiquei surpresa ao descobrir que ele fora criado pela madrasta e que possuía três irmãs com idades bem próximas à sua. A madrasta relatou que ele se relacionava bem com a maioria das pessoas, que brincava muito com os irmãos e colegas da rua. Informou, também, que ele compreendia algumas palavras por meio da leitura orofacial, principalmente as

referentes à família. Ressaltou que era importante que estas fossem pronunciadas com calma e de frente para ele.

Investiguei se ele fazia algum tipo de acompanhamento. Sua madrasta explicou-me que não, mas que estava aguardando vaga para atendimento fonoaudiológico em uma faculdade e que não havia freqüentado a EMEI, pois não encontrou nenhuma que pudesse atendê-lo.

Na mesma época, recebemos a visita do Cefai . A PAAI que trabalha com REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *63* questões relativas à deficiência auditiva, observou o aluno em classe. Logo após as aulas, ao conversarmos, o representante da PAAI fez-me uma série de perguntas nas quais eu não havia pensado ainda. Quais as motivações do aluno? Em quais atividades tem maior êxito? O que ele aprende com mais facilidade? Em quais momentos ele apresenta maior dificuldade? Como ele faz para se comunicar? Pude informar, por meio das minhas observações, que Gabriel reconhecia os números e numerais, realizava contas de soma e subtração autonomamente, copiava adequadamente tudo o que era colocado na lousa, reconhecia seu próprio nome em qualquer situação e tinha grande interesse em livros e revistas. Ao participar dos trabalhos em grupo, ficava encarregado de fazer a parte da cópia ou do desenho; se por algum motivo não conseguíamos lhe explicar o que era para ser feito, preferia realizar outra atividade sozinho. A PAAI orientou-me sobre a importância de realizar explicações utilizando o máximo de indicações "concretas" (mostrando figuras e fazendo gestos indicativos) de forma que a criança pudesse compreender melhor o que estava sendo falado. Juntas, pensamos estratégias de atuação e possibilidades de intervenção, bem como propostas de atividades a serem empreendidas com a criança..

Os encontros com a família e o Cefai foram importantes, pois diminuíram minha ansiedade e sensação de solidão, trouxeram, ainda, novos elementos para reflexão que me ajudaram a acreditar que "estávamos no caminho certo".

Em maio de 2006, a coordenadoria de educação promoveu o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), do qual não pude participar devido à incompatibilidade com o meu horário. Contudo, uma colega da escola inscreveu-se e, no início do segundo semestre, começou a ensinar o que estava aprendendo sobre a língua ao Gabriel e à sua irmã.

Os sinais foram adotados e ensinados por intermédio de imagens e objetos concretos. As crianças aprenderam o nome de alguns utensílios e materiais utilizados na escola, animais, frutas e outros tipos de alimentos. A irmã foi importante neste processo, pois se tornou experimentada tradutora da Libras à sua família. Apesar do trabalho realizado, não observei avanços significativos na comunicação ou no desenvolvimento da escrita. Em relação à família, também não percebi se os novos sinais foram incorporados à sua rotina. Possivelmente, isto se deva ao fato de eles já possuírem um código gestual particular, código esse desenvolvido ao longo de anos e anos de convívio.

Em sala de aula, centrei meus esforços no desenvolvimento da leitura e escrita, mantendo sempre a preocupação de incluir nas lições pistas visuais, isto é, figuras, palavras-chaves, etc.

A princípio, as atividades de Gabriel eram diferenciadas do restante do grupo, mas chegou um momento no qual percebi que as adaptações feitas para ele seriam benéficas para toda classe. ...Então, foram inúmeras as listas de palavras ilustradas por desenhos, bingos, cruzadinhas, caça-palavras, cartas enigmáticas, parlendas, pequenos textos com a manutenção da estrutura textual. Construímos, também, jogos de memória, dominó, loteria de nomes, álbuns-dicionários, álbuns de classificação, livro de receitas...

No decorrer do ano, os avanços de Gabriel foram significativos: aprofundou vínculos; aprendeu a fazer contas com reserva; resolver situações-problema simples; fixou letras e números; e construiu significado para a escrita. O que pude perceber é que o convívio com as outras crianças trouxe experiências significativas de interação comunicativa para todos.

Para encerrar esta narrativa, gostaria de dizer que eu nem sempre soube o que fazer e que em muitos momentos experimentei medo, ansiedade e angústia. Contudo, aprendi muito e fiquei gratificada ao perceber que minha intervenção era fundamental para o desenvolvimento de Gabriel.

Encontrei na equipe da escola, na família e no Cefai , apoio e orientação para tentar caminhos, mas sei que trilhá-los não seria possível, se não houvesse o meu desejo, o carinho da classe e a vontade de aprender de Gabriel, que com paciência vem ensinando a todos qual é a melhor maneira de trabalharmos com ele.

Para saber mais sobre deficiência auditiva...

A deficiência auditiva acontece quando há uma diminuição da audição e produz uma redução na percepção de sons, o que dificulta a compreensão das palavras.

As dificuldades aumentam com o grau de perda. O deficiente auditivo é aquele que com a utilização de uma prótese auditiva (aparelho de amplificação sonora individual – AASI) poderá reconhecer os sons do meio ambiente, inclusive os sons da fala. A surdez pode ser caracterizada pela impossibilidade de se ouvir mesmo com a utilização de próteses.

O que significa então ter uma perda auditiva? Significa que o sujeito que a possui acaba por não ter acesso à comunicação oral, aquela utilizada mais comumente pela nossa sociedade, o que muitas vezes pode gerar atraso em seu desenvolvimento, não por problemas cognitivos, mas pela impossibilidade da participação no mundo lingüístico.

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *65*

Surdez leve / moderada refere-se à perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio do uso de aparelho de amplificação sonora individual – AASI, torna-se capaz de processar informações lingüísticas pela audição. Conseqüentemente é capaz de desenvolver a linguagem oral.

Surdez severa / profunda refere-se à perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso do AASI e/ ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. A pessoa com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua de Sinais (BRASIL, MEC/SEESP, 2006).

São vários números, mas o que realmente significam? Para termos uma idéia, os sons da fala normal ficam entre 35 e 65 dB, uma conversa em voz baixa está no nível de 20 dB. Quer dizer que alguém que tenha uma perda profunda de audição vai conseguir ouvir o ruído de um carro de Fórmula 1 (que tem nível de ruído em torno de 120 dB).

Podemos pensar: bem, é só colocar um aparelho auditivo e iremos resolver o problema do aluno, certo?

Na verdade não, pois o aparelho auditivo pode proporcionar um “ganho” na audição, mas somente se a pessoa aprender a ouvir ruídos. Ainda assim, algumas vezes o ganho não é significativo a ponto de fazê-lo ouvir e compreender os sons da fala.

Então, ensinando-lhe os sinais da Libras ele vai aprender tudo? A grande dificuldade da pessoa com surdez é poder participar do mundo sonoro. Quando

nascemos, somos colocados em um mundo que não entendemos, mas vamos aprendendo a compreendê-lo. A criança aprenderá o significado das palavras a partir de seu uso social. Inicialmente ela vai imitar situações significativas.
Para a pessoa com surdez ter acesso ao mundo lingüístico, precisa vivenciar situações reais nas quais possa compreender o idioma a partir de seu uso social.

"...O ambiente que a pessoa está inserida, principalmente o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente compromete o desenvolvimento do pensamento". (BRASIL, MEC/SEESP , 2007). Portanto, entendemos que o espaço escolar é fundamental para o aluno surdo se desenvolver.

Utilizar gestos indicativos e desenhos para explicar-lhe o que deseja ajuda?

Auxilia, sim! Quando trabalhamos com alunos com surdez, devemos pensar que sua memória é principalmente visual, o que significa que ele terá maior facilidade de guardar elementos visuais; portanto, se lhe oferecermos um objeto novo, necessitamos mostrá-lo e nomeá-lo, auxiliando-o a compreender seu significado.

É importante também que se desenvolva em conjunto com as imagens e gestos indicativos, a língua de sinais. Esta irá auxiliar o aluno surdo e os outros alunos da classe a desenvolverem real comunicação, o que favorecerá a expressão de idéias, argumentações e relatos de histórias. É importante que o grupo perceba que Gabriel e as demais pessoas surdas sabem se comunicar, e respeitem sua organização lingüística.

Os demais alunos devem ser estimulados a se comunicar com Gabriel através do aprendizado gradativo da língua de sinais (sinal do nome, sinal de referência de cada pessoa, sinais de cumprimentos, etc.). Além disso, em todas as oportunidades possíveis, os sinais podem ser instalados na sala de aula.

No trabalho com alfabetização é preciso que sejam elaborados materiais com base em recursos visuais, através da aquisição ou elaboração de fichas com ilustrações para apoio visual. Exemplo: se a pessoa está realizando um ditado de palavras, precisa ter figuras referentes às palavras que ditará para que Gabriel compreenda o que ela pede para ser escrito.

Nas aulas de Matemática, o enriquecimento de situações de construção do processo *lógico-matemático* deve ser rico em recursos visuais, que possibilitem a leitura visual contextualizada da situação, que proporcione compreensão; caso contrário, as operações de adição e subtração transformar-se-ão em apenas um ato mecânico e memorizado.

Observar as brincadeiras dos alunos durante o intervalo pode ser aproveitado para a feitura de cartazes descritivos visuais e de suas regras. Práticas de brincadeiras direcionadas com descrições visuais auxiliam na compreensão da representação escrita.
O atendimento de apoio faz-se necessário no caso de Gabriel. Esse atendimento deve contemplar as suas necessidades lingüísticas, isto é, ter acesso ao conteúdo trabalhado em classe em Libras; conviver com um instrutor surdo que lhe possibilite experimentar situações reais da linguagem de sinais; conhecer e adquirir as peculiaridades sobre o Português, para trabalhar convenientemente as especificidades de nosso idioma para pessoas com surdez.

4.4 Quarto relato: deficiência visual – baixa visão

Daniel[18], em 2006, tinha 12 anos de idade e estava matriculado no 4 .º ano do Ciclo I de uma escola municipal situada na zona norte da cidade de São Paulo.

18- O nome é fictício, porém a situação é real.

No início do ano letivo, a professora observou que Daniel tinha o hábito de conversar o tempo todo com o colega que sentava na carteira atrás da sua. Quando chamava sua atenção, ele sempre atendia girando a cabeça para o lado esquerdo. Apresentava elevada desatenção nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao ser solicitado para ler palavras e frases simples nunca conseguia, realizava apenas cópia do que era colocado na lousa de forma desordenada e sem respeitar os limites de linhas e pauta do caderno, além de nunca conseguir dar conta das atividades a tempo.

Tal situação levou a professora a buscar alternativas para garantir sua participação e aprendizagem, avaliando ser conveniente organizar a turma em grupos de quatro a cinco alunos para observar qual seria o comportamento de Daniel perante esta nova situação.

Com o redimensionamento das turmas, Daniel ainda continuava a manter conversas paralelas com seus colegas, só que ante esta nova situação o conteúdo dos diálogos passou a girar sobre as atividades que estavam sendo efetuadas.

A professora, percebendo que ele mantinha o mesmo comportamento de girar a cabeça para o lado esquerdo quando era chamado por ela ou por qualquer um dos colegas, resolveu perguntar o "porquê" desse comportamento.

Daniel respondeu que enxergava melhor do olho esquerdo. A professora perguntou sobre a utilização de óculos e Daniel tirou-os da mochila explicando que não gostava muito de usá-los. A professora percebeu que seus óculos possuíam lentes muito grossas e, conversando com o menino, apontou-lhe a importância da utilização dos mesmos.

Diante dessas informações, a professora contatou o coordenador pedagógico da escola, relatou o ocorrido e ambos decidiram que a professora realizaria uma pesquisa no prontuário de Daniel para verificar a existência de informações que pudessem esclarecê-la, além de agendar um encontro com a mãe de Daniel.

No prontuário de Daniel constava apenas que ele tinha baixa visão. A mãe de Daniel não compareceu na data e no horário definidos para o primeiro encontro.

Somente após o terceiro contato ela foi até a escola e, durante a conversa, relatou que Daniel apresentava um problema visual denominado *coriorretinite* que vem a ser uma inflamação da coróide (*coroidite*), afetando as camadas da coróide e retina. Essa situação foi percebida pela mãe de Daniel quando estava com 4 anos de idade. A mãe contraiu Toxoplasmose, no final da gestação, segundo ela, por contato com animais infectados pelo protozoário *Toxoplasma gondii* (toxoplasmose), ocasionando em Daniel baixa visão em ambos os olhos. A mãe expressou seu receio em comparecer nas datas anteriores, pois esta seria a segunda escola na qual Daniel havia sido matriculado. Na escola anterior, após relatar os problemas de seu filho, os professores alegaram que não tinham formação adequada para auxiliar o menino.

Após esse encontro, o coordenador pedagógico informou a professora que na coordenadoria de educação existe o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, composto pelos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, que realizam itinerância nas escolas da região, oferecendo apoio educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais e orientação aos seus professores e pais.

A professora de Daniel manifestou interesse em ter contato com esse profissional e o coordenador pedagógico comprometeu-se em solicitar a visita de um PAAI àquela escola a fim de apresentar o caso para a elaboração de procedimentos que fossem mais adequados para o atendimento de Daniel na sala de aula regular.

Após contato da Unidade Educacional, o PAAI agendou visita no horário em que a

professora de Daniel estaria disponível para atendê-lo.

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais *69*

Nesse dia, o PAAI ouviu o relato da professora sobre Daniel, seu comportamento em sala de aula, os procedimentos adotados até então (trabalho em grupos) e as questões clínicas apontadas em entrevista com a mãe.

O PAAI apresentou as seguintes sugestões à professora de Daniel: • Oferecer lápis preto 6B para que ele registrasse as atividades no caderno; • Solicitar à família, ou à própria escola, para que fossem providenciados cadernos com pauta ampliada. Orientar a mãe que a mesma colaborasse, "marcando" a pauta do caderno em linhas duplas, utilizando caneta hidrocor preta; • Fixar na área da mesa uma folha de papel cartão preto; • Utilizar cores de giz que provocam contraste em relação à cor da lousa, perguntando a Daniel com que cor ficava melhor enxergar.

- Marcar outra reunião com a mãe de Daniel para apresentar os procedimentos adotados pela escola.

Solicitar que ele fosse encaminhado ao oftalmologista a fim de verificar a necessidade de atualizar a prescrição das lentes e da utilização de outros auxílios ópticos.

Após estas orientações, foi definida uma data na semana posterior para que o PAAI acompanhasse uma aula de Daniel e o contatasse. Nesse dia, o PAAI acompanhou as atividades desenvolvidas pelo professor e observou que Daniel girava a cabeça para enxergar o que a professora registrava na lousa. No momento do recreio, observou que Daniel participou das brincadeiras com seus colegas de classe, passando mais tempo com os colegas que, durante as atividades em sala de aula, faziam parte do seu grupo.

Em outra reunião com a professora de Daniel e a coordenadora pedagógica e considerando as observações realizadas, o PAAI sugeriu que:

- Fosse perguntado a Daniel de que ponto da sala de aula ele enxergava melhor a lousa, a fim de que o mesmo fizesse conveniente uso de seu resíduo visual.
- Em alguns momentos, as atividades fossem realizadas em duplas ou em trios com variação dos pares para que Daniel tivesse a oportunidade de interagir com todos os colegas de turma.

A professora continuou desenvolvendo suas atividades e perguntou a Daniel em que posição da sala enxergava melhor a lousa. Daniel informou que enxergava melhor quando ficava sentado mais próximo da lousa e longe da janela, pois a claridade causava-lhe dor de cabeça. Assim, quando as atividades eram realizadas em grupo, a professora acomodava Daniel no grupo onde pudesse fazer melhor uso da sua capacidade visual.

70 REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM de Alunos com Necessidades Especiais

Após estas intervenções, o professor notou que Daniel mudou seu comportamento, conversando menos e prestando mais atenção às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, o que resultou num melhor aproveitamento acadêmico.

Para saber mais sobre deficiência visual...

Deficiência visual é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual da seguinte forma: • Cegueira é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do sistema Braille como meio de leitura e escrita.

- É considerado com baixa visão o indivíduo que apresenta *alteração da*

capacidade funcional da visão (o que é isto?) é a decorrência de inúmeros fatores isolados, ou seja, baixa acuidade visual significativa, redução importante no campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, MEC/SEESP, 2006).

- A capacidade visual abrange: acuidade visual, visão binocular, campo visual, visão de cores e adaptação às diferentes luminosidades; • Capacidade funcional da visão ou *visão funcional* refere-se à interação da percepção visual e do ambiente, ou quão bem as pessoas enxergam em suas vidas cotidianas (exemplo: no trânsito, no trabalho, ou no lazer) em níveis variáveis de iluminação.
- A *visão funcional* inclui muitas funções, como a visão central ou acuidade visual, sensibilidade à luz, aos contrastes e movimentos, percepção de cores, visão periférica (que nos ajudam a perceber objetos em nossa visão lateral), além de processos interpretativos;
- É importante que seja realizada uma avaliação funcional da eficiência visual para que sejam oferecidas condições que favoreçam o uso da visão residual; • A avaliação funcional da visão abrange aspectos voltados às condições visuais para perto e para longe, bem como o desempenho nas atividades de orientação e mobilidade, atividades de vida diária, atividades escolares, sociais, culturais e de lazer; • A avaliação funcional da visão deve ser realizada, preferencialmente, pelo pedagogo especializado na área da deficiência visual;

- O caderno aberto em cima da carteira com uma base de papel cartão preto, causa contraste facilitando a localização do caderno;
- O uso de caneta hidrocor preta de ponta média ou lápis 6B auxilia na discriminação visual;
- A utilização de várias cores de giz dificulta o contraste de cores para o aluno com baixa visão. As cores de giz branca e amarela proporcionam melhor contraste em relação ao fundo de lousa preto ou verde escuro;
- O fato de colocar à disposição materiais táteis facilita a compreensão de determinados conceitos pelos alunos com baixa visão;
- Nas coordenadorias de educação, onde há SAAI para DV, é possível utilizar este o serviço de apoio. Trata-se de um recurso a mais para os alunos com DV.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, Mel – *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, Edições Unesco, 1998.
ANDRETTO, Yara T.T. – *Os Impactos Iniciais da Inclusão da Criança Deficiente no Ensino Regular: Um Estudo sobre a Inclusão de Criança com Paralisia Cerebral*, Dissertação (Mestrado)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.
BOBATH, Karel.& BOBATH, Bertha. – *O Desenvolvimento Motor nos Diferentes Tipos de Paralisia Cerebral*, ed. Manole, São Paulo, 1984.
BAQUERO, Ricardo – *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.
BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, M. Graça, FURTADO, Odair (orgs.) – *Psicologia Sócio-Histórico (Uma Perspectiva Crítica em Psicologia)*", Cortez Editora, São Paulo, 2001.
BRASIL. Ministério da Justiça. *Lei Federal n.º 8.069*, de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
_____. Congresso Nacional. *Lei Federal n.º 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução CNE / CEB n.º 2*, de 11 de setembro de 2001.
_____. Ministério da Educação, *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, Brasília, Diário Oficial da União, de 7 de dezembro de 2006.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas*, p. 56, MEC/ SEESP, Brasília, 2002.
_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, MEC/ SEESP, Brasília, 2001.
_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais*, CORDE, Brasília, 1994.
_____. *Escola para Todos: Como Você Deve Comportar-se Diante de um Educando Portador de Deficiência*, CORDE, Brasília, 1997.
_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, MEC/SEF/ SEESP, Brasília, 1999.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial., *Saberes e Práticas da Inclusão – Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas* p. 15- 37; p. 48-55, SEESP/ MEC, Brasília, 2005.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial., *Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais*, SEESP/ MEC, Brasília, 2005.
_____, *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão*, 2 .ª edição, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.
_____, Educação Infantil – *Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Deficiência Visual*, 4 .ª edição / elaboração Profª Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma, SEESP/MEC, Brasília, 2006.

_____, Educação Infantil – *Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física*, SEESP/MEC, Brasília, 2006.
BRUNO, Marilda M.G. – *Deficiência Visual – Reflexão sobre a Prática Pedagógica*, LARAMARA, São Paulo, 1997.
_____ , - *O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual: Da Intervenção Precoce à Integração Escolar*, LARAMARA, São Paulo, 1993.
COLL, Cezar; PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro – *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*, Artes Médicas, Porto Alegre, RS, 1995.
DANIELS, Harry (org.) – *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramento*,. Papirus, Campinas, SP, 1995.
FERRARETTO, Ivan; SOUZA, Ângela Maria de – *Paralisia Cerebral: Aspectos Práticos*, 2.ª edição, Mennon, São Paulo, 1998.
FERREIRA, Solange – *Aprendendo sobre a Deficiência Mental: Um Programa para Crianças*, Memnon, São Paulo,1998.
FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly – *Educação Inclusiva*, DP&A, Rio de Janeiro, 2003.
FREITAS, Luiz Carlos de – *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas*, Moderna, São Paulo, 2006.
GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob – *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial* – Vozes, Petrópolis, RJ, 2004.
HOFFMANN, Jussara – *Avaliar para Promover: As Setas do Caminho*, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.
HOFFMANN, Jussara – *O Jogo do Contrário em Avaliação*, Mediação, Porto Alegre, 2005.
LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa – *Piaget, Vygotsky, Wallon : Teorias Psicogenéticas em Discussão*, Summus, São Paulo, 1992.
LISITA, Verbena Moreira S. De S; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. – *Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar*, DP&A, Rio de Janeiro, 2003.
LUCKASSON, R et. Al – *Mental Retardion: Definition, Classification and Systems of Supports*. 9.ª edição, AAMR, c1992, Washington, 1997.
MACEDO, Lino de – *Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas*, Artmed, Porto Alegre, 2005.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér – *A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema*, São Paulo, Memnon, 1997.
OLIVEIRA, Marta Kohl de – *Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico*, Editora Scipione, São Paulo, 1995.
PALHARES, Marina S. – *Escola Inclusiva*. EduFSCar São Carlos, 2002.
PALUMBO, Eliana S. – *Em Busca da Cidadania Ativa de Pessoas Acometidas por Paralisia Cerebral: A Contribuição da Escola*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.
REGO, Teresa Cristina – *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*.
• Vozes, Petrópolis, RJ, 1995.
ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; NETO, Alfredo Veiga – *Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores*, DP&A, Rio de Janeiro, 2002.
ROSEMBERG, Sérgio – *Neuropediatria*, SARVIER, São Paulo, 1992.
SÃO PAULO (Município). *Decreto Municipal n.º 45.415*, de 18 de outubro de 2004, Diário Oficial do Município de São Paulo, de 19 de outubro de 2004, folha 1.

_____. *Decreto Municipal n.º 45.652*, de 23 de dezembro de 2004, Diário Oficial do Município de São Paulo, 24 de dezembro de 2004, folha 1.
_____. *Portaria n.º 5.718*, de 17 de dezembro de 2004, Diário Oficial do Município de São Paulo, 12 de dezembro de 2002, folha 15.
_____. *Portaria n .º 5883*, de 27 de dezembro de 2004. Diário Oficial do Município de São Paulo, 28 de dezembro de 2004, folha 33.
_____. *Portaria SME n .º 4688*, de 18 de dezembro de 2006. Diário Oficial do Município de São Paulo, 19 de dezembro de 2006, folha 16.
_____. *Indicação CME, n.º 6*, de 2005, Diário Oficial do Município de São Paulo, de 18 de outubro de 2005, folha 18.
SCHWARTZMAN, José Salomão e colaboradores, *Síndrome de Down*, Memnon, São Paulo, 1999.
SOUZA, Sandra Zákia Lian. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. In: Souza, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do Rendimento Escolar*, 12ª edição, Papiros, Campinas, 2004.
UNESCO. – *Declaração de Montreal*. Organização Mundial de Saúde, 2004.
_____. – *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para satisfazer Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.
VASCONCELOS, Celso dos Santos – *Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudanças: Por uma Práxis Transformadora*, 7.ª edição, Libertad, São Paulo, 2005.
VOIVODIC, Maria Antonieta M.A. – *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*, Vozes, Petrópolis, RJ, 2004.
VYGOTSKY, Lev Semenovich – *A Formação Social da Mente*, Martins Fontes, São Paulo, 1984.
_____, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. – *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, EDUSP, São Paulo, 1988.
_____, Lev Semenovich – *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, São Paulo, 2005.

Consulte também:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão. 2 .ª ed.
Brasília: MEC/SEESP, 2006.
_____. Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação Sinalização: Deficiência Visual. 4 .ª ed. Elaboração: Profª Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
_____. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial, Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1999.
BRUNO, Marilda M. G. Deficiência Visual: Reflexão sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.
_____. O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual: Da Intervenção Precoce à Integração Escolar. São Paulo: Laramara, 1993.

<www.subnormalvisao.com.br>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pautas para a avaliação da aprendizagem:

Para que ou por que avaliar?
• Não tem a finalidade de comparar, selecionar ou classificar os alunos; • Tem por objetivo observar as possibilidades para a intervenção, as dificuldades para sua resolução, a evolução do pensamento do aluno e seus erros e os equívocos do professor como possibilidade de compreender o que o aluno sabe, o que precisa saber para avançar em sua aprendizagem, e o que o professor deve modificar em seu planejamento de ensino e em suas atitudes em relação ao aluno; • "Para discutir a aprendizagem dos alunos, para aperfeiçoar o processo avaliativo e a educação" (Hoffmann, 2005, p.68);
• Para subsidiar com informações sobre o que o aluno já sabe (nível de desenvolvimento real) e em que condições ele aprende melhor (zona de desenvolvimento proximal); • Para identificar as dificuldades e organizar atividades que favoreçam a aprendizagem do aluno;
• Para tomada de posição quanto às providências que devem ser efetivadas para remover os obstáculos que possam estar dificultando a aprendizagem e a participação do aluno nas atividades escolares;
• Para compreender e acompanhar em termos do seu desempenho na escola e / ou de suas relações no ambiente escolar.

Quem avalia?
• Não é uma ação exclusiva do professor da classe comum; a avaliação deve envolver alunos, pais, equipe escolar, supervisor escolar, professor de apoio pedagógico e, se possível, equipe multiprofissional que atenda ao aluno.

O que avaliar?
• O que o aluno já interiorizou, ou seja, as evidências do que já conseguiu aprender; • O caminho que o aluno percorre para chegar às suas respostas e resultados; • As evidências das dificuldades que ainda enfrenta e, a partir delas, o reconhecimento das superações que precisam ser conquistadas.

Como avaliar?
• Utilizando *registros* que são fundamentais para acompanhar o processo educativo vivido por alunos e professores e que podem ser realizados de diferentes formas: através de relatórios realizados pelos professores e pelos alunos, ou seja, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Ambos podem registrar suas dificuldades, avanços e descobertas; em caderno de campo individual ou de grupo; em arquivo de atividades, que deve resultar na reunião de exercícios e produções dos alunos, datadas e com observações do professor. Os registros não são documentos a serem entregues aos pais, é material para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento do aluno, podendo verificar, desse modo, que conseqüências determinado comportamento e determinada necessidade educacional especial têm gerado
para o processo de aprendizagem, ou quanto o aluno conseguiu avançar;
• Por meio da *auto-avaliação*, cria-se a oportunidade para a tomada de consciência do aluno sobre o seu processo de aprendizagem pela ampla oportunidade de expressão do

pensamento; sobretudo em relação a si e aos seus sentimentos, e sobre suas expectativas no ambiente escolar;
• É na *instância dos horários coletivos* e nos conselhos de classe que o processo de avaliação passa a ser compartilhado, de fato, com os demais membros-integrantes da equipe pedagógica da escola.
Nesse espaço é possível compartilhar observações sobre seus alunos, trocar experiências e tomar decisões quanto aos procedimentos educacionais.

APÊNDICE B

Roteiro para a elaboração de relatório descritivo e do plano didático de apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais:
Para compor o *relatório descritivo*, cujo objetivo é subsidiar a elaboração do *plano didático de apoio* para alunos que manifestam necessidades educacionais especiais e, por isso, demandam intervenção mais individualizada, pode-se lançar mão de vários procedimentos:
Consulta documental: ao prontuário, obtendo informações pela ficha 1. do aluno, incluindo ano de ingresso na escola, outras unidades educacionais que freqüentou, as avaliações de desempenho, bem como outros tipos de registros: laudos clínicos, receitas médicas, apontamentos de outros profissionais, entre outros;
2.Contatos com os responsáveis pelo aluno;
3.“Entrevistas” com informantes sobre o processo de escolarização anterior do aluno: professores, coordenadores, diretores;
4.Observação do comportamento do aluno: suas manifestações motoras, emocionais e verbais; habilidades adaptativas: autocuidado, autonomia, preservação da sua saúde;
5.Avaliações de seu desempenho acadêmico (objetivas e cotidianas);
6.Conversas com professor e/ou professora da SAAI ou o PAAI;
7.Contatos com os outros profissionais que atendem ao(s) aluno(s).

ANEXOS [19]

Ver em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/alunosespeciais.aspx

19- Este anexo apresenta endereços de órgãos e unidades da SME, entidades e instituições voltados à educação inclusiva.

Manual de Convivência

Mara Gabrilli

Pessoas com deficiência e mobilidade reduzida

Manual de Convivência

Mara Gabrilli

Manual de Convivência - Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida - 2a. Edição, ampliada e revista.

Realização: Mara Gabrilli
Patrocínio: Company S.A.

Apoio técnico:
AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
AADVAT – Associação Brasileira de Surdos
ABRASC – Associação Brasileira de Surdocegos
Ahinsa – Associação Educacional para Surdocegos e Múltiplos Deficientes
APABB – Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil e Comunidade
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo
APMDFESP – Associação dos Policiais Militares Deficientes Físicos do Estado de São Paulo
Associação de Deficientes Visuais e Amigos ADEVA
CMPD - Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência
Derdic –Reabilitação dos Distúrbios da Audição, Voz e Linguagem
ECSRB – Escola para Crianças Surdas Rio Branco
Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Fábio Adiron
Fundação Dorina Nowill para Cegos
Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego
Lar Escola São Francisco
Movimento Superação
PPP - Projeto Próximo Passo
SMPED - Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida da Prefeitura da Cidade de São Paulo
Sociedade Pestalozzi

Redação, organização e edição: Ana Claudia Carletto
Projeto Gráfico: Marcella Marini e Alex Full
Ilustração: Willian Coelho
Diagramação: Alex Full
Revisão do texto: Miriam Boffo / **Apoio:** Lincoln Tavares
Impresso no Brasil.

O conhecimento é a vontade de desbravar outras realidades.

Nestas linhas, expomos um recorte da diversidade humana através daqueles que se arriscam pela felicidade, todos os dias.

"Quanto mais ousarmos ser felizes, mais possibilidade de felicidade teremos"

Mara Gabrilli

Apresentação

A exclusão das pessoas com deficiência acontece em forma de cascata. No topo, está a dificuldade que grande parte das pessoas tem em entender as diferenças. Em seguida, e por consequência (de não entendermos suas necessidades), acabamos por espalhar por todos os cantos das nossas cidades, bairros, país, uma infinidade de barreiras arquitetônicas que impedem as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida de circularem livremente. Hoje, o Brasil está em uma das últimas colocações quando tratamos do cumprimento das leis e das condições de acessibilidade às pessoas com deficiência. Nesta largada, saímos com um atraso considerável se nos compararmos com países como o Japão, Suécia ou mesmo os Estados Unidos. A resposta pode ser que não temos o capital desses países para investir em calçadas acessíveis, ônibus adaptados, edificações com rampas, entre outras estruturas que dependem de orçamento - visto que ainda bailamos no principal, como educação e saúde. Mas, se mudarmos uma chavinha, a primeira da lista, acreditamos poder reverter, sim, nossa colocação nessa linha de chegada. Basta uma simples atitude, a do respeito e entendimento, para que as pessoas com deficiência possam exercer sua cidadania e usufruir de todos os serviços e equipamentos que a sociedade oferece. E podemos começar essa mudança dentro de nossas próprias casas.

A Prefeitura da Cidade de São Paulo lançou a pedra fundamental quando criou a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida para pensar e gerir políticas públicas que melhorem a qualidade de vida dessas pessoas. Desde 2005, São Paulo vem sendo trabalhada para ser uma cidade de todos e para todos. Nossa capital está ficando apta a receber pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Muita coisa ainda precisa ser feita, mas o mais importante estamos empenhando aqui: o trabalho de ensinar a todos a lidar com essas diferenças.

Este manual serve para esclarecer que deficiência não é sinônimo de incapacidade e que ser diferente é normal. Pretendemos tombar o preconceito ancorado na desinformação e, principalmente, acabar com o medo do relacionamento entre pessoas com e sem deficiência.

Espero que o aprendizado seja agradável.

Boa leitura!

Mara Cristina Gabrilli

Sumário

Por que não somos todos iguais 10
Primeiros Toques 14
Deficiência Física 18
Muletas 23
Mobilidade Reduzida 24
Deficiência Visual 26
Visão subnormal 31
Deficiência Auditiva 32
Deficiência Intelectual 38
Deficiência Múltipla 42
Surdocegueira 44
Outros casos 48
Tecnologias Assistivas 54
Legislação 60
Informações Adicionais 80
Considerações finais 84
Referência Bibliográfica 86

Por que não somos todos iguais?

Não nascemos todos iguais e podemos observar isso ainda no berçário: algumas crianças são brancas, outras amarelas ou negras; tem bebê com olhos verdes, azuis ou de diversos castanhos; tem criança grande, pequena. Outras diferenças são extremamente marcantes, como a falta de um braço, uma perna, a impossibilidade de ver, ouvir ou andar, ou ainda a dificuldade de entender o mundo ao redor. Assim como devemos respeitar aqueles que nascem diferentes, temos de respeitar aqueles que vieram ao mundo com alguma deficiência, ou seja, com limitações permanentes ou temporárias que impossibilitam a autonomia em algumas situações da vida cotidiana.

As causas das deficiências são diversas. Existem casos, como os que mencionei acima, em que as pessoas já nascem com alguma deficiência. Há outros em que a deficiência é motivada por alterações físicas ou biológicas que podem surgir ao longo dos anos. Tem ainda as deficiências decorrentes de doenças ou ocasionadas por acidentes.

Segundo o censo de 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), aproximadamente 14,5% da população brasileira tem alguma deficiência, seja ela física, visual, auditiva, múltipla, surdocegueira ou intelectual. Portanto, existe hoje, no nosso País, cerca de 27 milhões de cidadãos que precisam do nosso respeito e igualdade de condições, porque são brasileiros como todos nós.

Na maior cidade da América Latina, a nossa São Paulo, são 3 milhões de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Durante anos, elas foram amparadas por políticas de assistencialismo, reflexo do pensamento que pessoas com deficiência não podem seguir suas próprias vontades. Ultimamente, esse quadro vem se transformando e os direitos dessas pessoas estão sendo assegurados não apenas por leis, mas por uma outra mudança, mais fundamental.

A minha experiência em lidar com pessoas com deficiência começou dentro de casa. Tenho uma tia que ficou cega aos 7 anos de idade. Seus pais - meu avós, pessoas simples do interior do Estado de São Paulo, resolveram que sua filha mais velha iria ter as mesmas oportunidades de todos seus outros rebentos. Arrumaram as malas e se mudaram para a capital à procura de educação adequada e acompanhamento. Assim eu conheci a deficiência: pela Teresa, já mulher, um ser humano de fibra impactante que, apesar de uma limitação sensorial, trabalhava para ajudar na renda de casa, faz crochê e tricô e circula sozinha por aí.

Mesmo assim, tenho de admitir que a minha convivência com o universo da deficiência era mínima. Quando um amigo (que estava em uma nova empreitada ajudando a montar o esqueleto da primeira secretaria para pessoas com deficiência do Brasil) me chamou para compor o quadro de funcionários desta pasta inédita, não

imaginei que teria tantas surpresas. Mergulhei em um mundo completamente diferente, inusitado e extremamente cordial. Comecei a perceber que as diferenças fazem parte da nossa vida desde sempre e que é estranho como muita gente não perceba isso. Notei, como descrevi no começo, que as diferenças podem ser sutis ou marcantes, mas elas existem desde que o mundo é mundo. Elas estão lá, mas nossas lentes é que não são graduadas o suficiente para enxergá-las dessa maneira.

Senti, então, que o *bichinho da acessibilidade* tinha me mordido - como sempre diz a Mara Gabrilli, uma pessoa de tanta garra e coragem, que a tetraplegia dela só existe mesmo para o nosso olhar oblíquo. A partir da minha entrada na Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED), comecei a participar de um universo onde a diversidade humana e o respeito são letras correntes e moeda de troca, todo o dia. Percebi que lidar com essas diferenças - e com as deficiências - acabou ligando um motorzinho (que eu nem sabia que tinha) interno de vontade de mudar o mundo. E o motor trabalhou com tanta intensidade, que a transformação veio de dentro para fora a uma velocidade tão avassaladora que fui apenas espectadora da minha própria mudança.

E foi esse motor - e de todos que trabalham na SMPED - que impulsionou a criação deste manual. É preciso lembrar que todo esse trabalho é fruto, também, de incansáveis reuniões de muitas entidades que defendem a causa da pessoa com deficiência. Foram as idéias levantadas nesses encontros que formaram a linha mestra de todo esse manual. Por isso, queremos que todos leiam essas páginas para também serem picados por essa vontade de transformar. A convivência com pessoas com deficiência nos faz entender o verdadeiro sentido de palavras como respeito, dignidade, admiração e superação. E a primeira transformação é essa, que acontece dentro da gente. Porque mudar nossas cidades será uma proposta real quando todos pensarem na acessibilidade com a mesma naturalidade em que pensam construir suas casas com quatro paredes e um teto. São Paulo será uma cidade para todos quando o respeito pela diversidade humana estiver arraigado em sua cultura. Por isso, é importante começar derrubando a mais difícil das barreiras: a nossa atitude.

Para ajudar nesse longo caminho chamado inclusão, estamos abrindo, agora, o vespeiro que contém milhares de bichinhos da acessibilidade. Queremos que todos os cidadãos paulistanos - sejam jovens, crianças ou adultos - sejam mordidos. Deixe-se picar...

Ana Claudia Carletto

Primeiros toques

Não tenha medo. Algumas situações podem parecer embaraçosas, mas tudo vai depender da forma como você lidará com elas. Uma coisa, entretanto, tem de estar muito clara: nunca subestime a eficiência de uma pessoa com deficiência e nem superestime as dificuldades. Ter uma deficiência não faz com que a pessoa seja melhor ou pior, somente impõe a necessidade de algum tipo de adaptação.

Ao contrário do que se diz, as pessoas com deficiência não se importam em responder a perguntas sobre sua deficiência. Aquelas situações em que uma criança fica olhando ou faz alguma pergunta sobre a deficiência de uma pessoa não é constrangedora. O que torna a situação embaraçosa é, invariavelmente, a atitude dos pais, que puxam a criança pelo braço e cochicham algo do tipo: "não faça isso, não mexa com ele". A criança tem curiosidade do mundo que ainda não conhece. O adulto já tende a mascarar essas "curiosidades" que ignoram. De qualquer forma, a receita é simples: aja com naturalidade. Perguntar sobre o que não conhecemos é sempre natural.

Bom, digamos que você encontrou uma pessoa com deficiência, perguntou o que aconteceu, sobre a deficiência etc. Então, você sente aquela inclinação para oferecer ajuda. Se sentir essa vontade, ofereça. Mas, antes de fazê-lo, pergunte como a pessoa quer ser ajudada. Se não soubermos exatamente como ajudar, acabamos atrapalhando. Vou dar um exemplo de uma situação em que normalmente usamos o impulso. Uma pessoa que usa muletas precisa de ajuda para subir uma escada. Você, que nunca ajudou uma pessoa com deficiência física antes, se dispõe a ajudar e ... pimba, segura na muleta e começa a impulsioná-la para cima. Pois é, não foi uma boa idéia. Fazendo isso, você comete dois erros graves: o primeiro é que segurando e puxando o apoio dessa pessoa, você tira o ponto fixo que a mantém em pé; o outro é mexer nas muletas sem pedir licença. Essas órteses, bem como a cadeira de rodas, são como uma extensão do corpo da pessoa com deficiência. Seria a mesma coisa que uma pessoa, disposta a te ajudar, fosse pegando no seu braço antes de perguntar se pode.

Importante, também, é não se sentir mal caso a pessoa com deficiência recuse a sua ajuda. Muitas vezes, elas podem e querem fazer determinada atividade sozinhas, e até vão fazer melhor se não tiverem auxílio. Portanto, não se incomode com essa negativa. O contrário também é verdadeiro. Se você não se sentir seguro para ajudar, sinta-se livre para recusar o pedido de ajuda. É preciso saber como para dar alguma contribuição, certo?

Agora, quer ajudar para valer? Aí vão algumas dicas: **nunca pare nas vagas de estacionamento destinadas às pessoas com deficiência e nem estacione em frente às guias rebaixadas.** Os "cinco minutinhos" que alegam para usar a vaga reservada fazem muita falta quando uma pessoa com deficiência precisa estacionar nesse lugar. Não deve ser por acaso que alguém reservou uma vaga, pintou com as cores do símbolo internacional de acesso e marcou as medidas (que são maiores do que as das

vagas normais porque tem de se prever a transferência da pessoa para uma cadeira de rodas, por exemplo). Outra coisa: se todas as outras vagas são preferenciais para quem não tem deficiência, por que é preciso estacionar logo na que está reservada? Também quem estaciona em frente às guias rebaixadas interfere no direito de ir e vir de quem precisa do acesso criado pelo rebaixamento. Mentalize a situação: um carro parado em frente à guia rebaixada de uma esquina e uma pessoa, na cadeira de rodas, tentando atravessar a rua pela faixa de pedestres e, claro, precisando usar o rebaixamento para chegar à calçada. Impossível, não?

E, quando puder, dê oportunidade de trabalho a uma pessoa com deficiência. Você estará abrindo as portas da sua empresa, casa ou comércio para relações mais humanas e também vai perceber que sua capacidade de trabalho não está, necessariamente, ligada à deficiência. Além disso, empregadas, essas pessoas podem se integrar com mais dignidade e exercer plenamente a sua cidadania.

Por último, uma dica infalível: seja sincero e honesto, tolerante, bem humorado, delicado e respeitoso. Isso vale para sua boa relação com todo mundo - pessoas com ou sem deficiência.

Deficiência física

As causas da deficiência física são diversas e podem estar ligadas a problemas genéticos, complicações na gestação ou gravidez, doenças infantis ou acidentes. As causas pré-natais, ou seja, aquelas que acontecem antes de a criança nascer, podem ser ocasionadas por remédios, álcool ou drogas tomados pela mãe, tentativas de aborto mal-sucedidas, perdas de sangue durante a gravidez, crises maternas de hipertensão, entre outras. Durante o nascimento, ainda outras complicações podem comprometer os movimentos da criança (problema respiratório na hora do nascimento, prematuridade etc), mas uma causa, já erradicada no Brasil, fez um grande número de crianças ficarem com deficiência física: a poliomielite, mais conhecida como paralisia infantil. A pólio, como também é chamada, foi combatida graças às campanhas de vacinação. Por isso, não se esqueça de levar, sempre, as crianças para vacinar. É muito importante!

Outros motivos que deixam muitas pessoas com deficiências físicas são os acidentes de carro, a violência urbana, acidentes de mergulho (principalmente em água rasa, quando a pessoa quebra o pescoço), a hipertensão e a diabetes não cuidadas, por exemplo. Dirija conforme as normas de trânsito, não reaja a assaltos, verifique sempre a profundidade dos rios e lagos onde for mergulhar e faça o acompanhamento médico para saber se a saúde vai bem. Prevenir é muito melhor do que remediar, pois muitas vezes não há remédio.

Quais são os tipos de deficiência física?

A deficiência física engloba vários tipos de limitação motora. São elas:

Paraplegia: paralisia total ou parcial dos membros inferiores, comprometendo a função das pernas, tronco e outras funções fisiológicas.

Tetraplegia: paralisia total ou parcial do corpo, comprometendo a função dos braços e das pernas. O grau de imobilidade dos membros superiores depende da altura da lesão.

Hemiplegia: paralisia total ou parcial das funções de um lado do corpo como conseqüência de lesões cerebrais.

Paralisia cerebral: termo amplo para designar um grupo de limitações psicomotoras resultantes de uma lesão no sistema nervoso central. Geralmente, pessoas com paralisia cerebral possuem movimentos involuntários e espasmos musculares repentinos - chamados *espasticidade*. Esses espasmos também são verificados nas outras deficiências, mas em menos intensidade.

Amputação: perda total ou parcial de um ou mais membros do corpo.

O deficiente físico não é doente!

Pode parecer um pouco óbvio, mas sempre vale a pena reforçar. Preparados? **Deficiência não é sinônimo de doença!** Uma pessoa sentada em uma cadeira de rodas está privada de andar, mas pode ser que ela tenha uma saúde tão boa - ou melhor - do que a sua. Devemos tratá-la normalmente, como tratamos as pessoas que conhecemos ou aquelas a quem estamos sendo apresentados: com respeito, educação e simpatia.

E quando você for conversar com uma pessoa com deficiência, **dirija-se diretamente a ela**. Vou dar um exemplo: uma pessoa com deficiência física pode andar por aí sozinha ou acompanhada de outra, sem deficiência. Essa junção não quer dizer que além de não andar, por exemplo, a pessoa com deficiência também não possa ouvir e falar. Pode parecer brincadeira, mas são inúmeras as situações em que isso acontece. Vou contar uma. Certa vez, estava a Maria, que anda em cadeira de rodas, com sua irmã mais nova em um restaurante. O garçom, muito solícito, olhou para as duas e perguntou para a Joana, que tinha 9 anos, qual o prato que as duas queriam. Ora, não seria correto o garçom perguntar à Maria, ou a ambas, qual seria a refeição do dia? Acabo de me lembrar de outra situação. Em um restaurante (nada pessoal com esse tipo de estabelecimento), um garçom serve refrigerante a uma pessoa com deficiência visual. Depois de uns poucos minutos, o João - que tateia a mesa para pegar o refrigerante e colocar mais um pouco no copo - percebe que a latinha sumiu. Resolveu, então, chamar o garçom para perguntar onde estava o refresco. Ficou mais surpreso com a resposta do que com o desaparecimento do refrigerante: “ah, eu dei para o seu coleguinha que está na mesa ao lado”. Dois metros adiante, outro cego estava sendo servido pelo mesmo atendente.

Começar a citar casos é só começar. Aí vai mais um. Esse aconteceu com a Sofia, tetraplégica, ao ser cumprimentada por um senhor que, sem saber (o que é claro, ninguém tem a obrigação de conhecer a deficiência do outro, afinal, as pessoas não vêm com bula), esticou a mão para um aperto de mãos. Quando ouviu a resposta que a pessoa não mexia os braços, ele saiu gritando: “ela não ouve, ela não ouve” - confundindo a tetraplegia com surdez.

Fica uma boa reflexão: por que confundimos tanto as deficiências e por que nos acanhamos quando algo dá errado? E mais: por que ficamos tão constrangidos na presença de pessoas com deficiência que, às vezes, preferimos ignorá-las?

Cadeira de rodas

Podemos nos perguntar por que não encontramos pessoas em cadeira de rodas a todo o momento por onde circulamos. A primeira resposta pode ser porque, com certeza, boa parte desses locais não têm acessos para elas. Mas não é só isso. Claro que acessibilidades são fundamentais (como rampas, elevadores), mas restabelecer nossos parâmetros culturais abrindo as portas para o tema inclusão social é mais transformador. A pessoa com deficiência precisa sair de casa, mas, para que isso aconteça, precisamos mudar a cultura da nossa sociedade. Começando pelos familiares e chegando até você, leitor desse manual.

E, para continuar o aprendizado, podemos embarcar em outros exemplos de situações que podem - e vão - acontecer com você. Vamos navegar por essas histórias?

História 1, a altura do olhar

Repare a altura entre você e seu amigo **cadeirante** (palavra nova!). Antes de esticar a conversa com ele, contando aquele caso que promete levar horas, procure ficar no mesmo nível do seu olhar. Se você se postar de pé por muito tempo, além de te dar câimbras terríveis, seu amigo pode ficar com um torcicolo e tanto. Sempre que puder, procure sentar ou ficar na mesma altura do olhar de um cadeirante. Uma conversa olho no olho é até mais excitante, não acha?

Cadeirante: termo usado para designar as pessoas que andam em cadeira de rodas

História 2, ajudando a guiar a cadeira

Quando for ajudar um amigo, e guiar sua cadeira de rodas, não pense que é a mesma coisa do que empurrar um carrinho de supermercado. Ôpa, calma lá! Lembre-se de nunca movimentar uma cadeira de rodas sem pedir permissão para quem está sentado nela.

Adiante. Imagine a situação: você chega ao supermercado, pega um carrinho e sai guiando, feito um louco, pelas seções à procura daquela novidade que anunciaram na TV. E encontra! Quando pega o produto, encontra um conhecido (ou conhecida) que também estava à procura da mesma mercadoria. Pronto, ficam alguns minutos ali, trocando figurinhas. Pois é, pense que, na nossa situação hipotética, aquele carrinho virado para a frente, e sem participar da conversa, podia ser um amigo que usa cadeira de rodas. Então, tome cuidado para não deixar um cadeirante de fora da conversa. Lembre-se sempre de virar a cadeira de rodas para que a pessoa com deficiência possa ficar de frente aos seus interlocutores. Afinal, estavam todos à procura daquele mesmo produto, lembra?

Ah! Mais uma coisinha: nada de sair guiando feito um louco. Isso não é bom

nem com o carrinho de supermercado, nem com o seu próprio carro (leia o começo deste capítulo e veja que acidentes de carro podem ocasionar deficiências, seja em você, seja em outra pessoa) e muito, muito menos com uma cadeira de rodas que tem uma pessoa sentada. Tsc, tsc, não faça isso de jeito nenhum!

Também tem gente que acha que o colo ou a cadeira da pessoa com deficiência é guarda-volumes. Não se esqueça de que a cadeira de rodas é quase a extensão do corpo do seu dono. Você também não gostaria que todos que chegassem perto de você colocassem a bolsa no seu ombro, né?

História 3, subindo e descendo pequenos desníveis

Quando for ajudar uma pessoa na cadeira de rodas a subir um degrau, apóie na manopla da cadeira e levante as rodinhas que ficam à frente da cadeira de modo a alcançar o desnível. Transposto o obstáculo com as primeiras rodas, as duas outras, maiores, tendem a passar com mais facilidade. Mas, cuidado! Essa manobra requer força e muita segurança. Se for ajudar uma pessoa tetraplégica a descer um degrau ou qualquer inclinação, procure sempre fazer de marcha ré. Assim, o cadeirante fica encostado na cadeira e mais seguro com o seu próprio corpo. No caso de pessoas com paraplegia, elas preferem transpor os degraus de frente. Neste caso, só ajude se ela pedir sua ajuda.

Se você presenciar um tombo de uma pessoa com deficiência, ofereça ajuda imediatamente, mas nunca ajude sem perguntar se e como deve fazê-lo. Saiba que a pessoa que está ali no chão não consegue fazer alguns movimentos e precisa, se ela quiser, de um apoio para se recolocar na cadeira. Seja um cidadão consciente. Isso ajuda e muito!

Vamos correr?

Não precisa se acanhar em usar palavras como “correr” ou “andar”. As pessoas com deficiência física empregam naturalmente esses verbos. Todo mundo está correndo atrás de um bom lucro, não é mesmo?

Paralisia Cerebral

Algumas pessoas têm paralisia cerebral, o que não quer dizer deficiência intelectual. E por que colocamos este tópico no meio de deficiência física? Porque as pessoas que tem PC (abreviação muito usada) apresentam limitações físicas e motoras. Vamos explicar isso melhor.

Devido a alguma lesão, o cérebro envia informações em desordem para a realização de movimentos físicos. Assim, uma pessoa com PC pode apresentar expressões estranhas no rosto, dificuldades na fala, gestos involuntários e dificuldades de locomoção, mas não se intimide com isso. Elas mantêm a inteligência absolutamente intacta. Portanto, não as subestimem: elas raciocinam como você. Tenha paciência em ouvi-las, compreendê-las e acompanhar seu ritmo. Se a fala estiver muito enrolada, peça que repita. Se não conseguir compreender, pergunte. Procure sempre ter tempo para acompanhar essa pessoa, pois seu ritmo é bem mais lento. Agora, o mais importante: não a trate como uma criança. A dificuldade do corpo em compreender as ordens do cérebro já é imensa, portanto, procure facilitar a sua relação com essa pessoa não tratando-a com infantilidade.

Tenha consciência sobre a importância da acessibilidade!

Muletante: pessoa que usa muletas.

Esteja atento para a existência de barreiras arquitetônicas (qualquer tipo de impedimento para a circulação de uma cadeira de rodas, por exemplo, degraus, desníveis, falta de rampas etc) nos locais onde quer levar um amigo cadeirante, **muletante** (mais uma palavra nova...) ou com mobilidade reduzida. Se você não tiver o amigo, mas a consciência, também pode reparar se há rampas no lugar de degraus, elevadores e outras acessibilidades para o deslocamento de uma pessoa com deficiência, um idoso ou obeso. Os locais de reunião, na cidade de São Paulo, que recebam mais de 100 pessoas por dia, têm obrigação, por lei, de ter todos esses acessos. Se você presenciar o descumprimento da lei, pode contatar a **Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA)** e denunciar o estabelecimento. Ou, então, pode também fazer uma denúncia ao Ministério Público.

A **CPA** tem como atribuição orientar para que a acessibilidade em edificações, vias públicas, mobiliário urbano, habitações e transportes na cidade de São Paulo seja garantida. Se houver o descumprimento, denuncie pelo telefone: 55 11 3242-9620 ou pelo site www.prefeitura.sp.gov.br.

Muletas

Pessoas que usam muletas têm um pouco mais de autonomia do que aquelas que andam em cadeira de rodas, mas, ainda assim, podem precisar de ajuda em algumas situações. A receita é a mesma: sempre se informe e pergunte se pode ajudar e como deve proceder. Ofereça sua ajuda, mas dê preferência para que a pessoa peça.

Se você ficar responsável por guardar as muletas de uma pessoa, procure deixá-las sempre ao alcance do seu usuário. Se houver um outro meio para a pessoa se deslocar, guarde as muletas em local adequado e devolva-as assim que pedido. Houve um caso (olha eu de novo...) em que um rapaz entrou numa casa de shows com suas muletas, mas o segurança implicou com os apoios - no regulamento da casa, ninguém poderia entrar com nada além das bolsas. O rapaz entrou, depois de muita briga porque queriam que ele fosse sem as muletas, sentou-se no seu lugar e colocou as muletas ao seu lado. Em dois minutos, quando voltou o olhar para dar aquela conferida, notou que as muletas não estavam mais ali. Do outro lado do salão, o segurança sorria com ar de tarefa cumprida. É o fim da picada...

Por último, ao caminhar, respeite o ritmo de andar da pessoa com deficiência. Mantenha-se ao seu lado, mas não atrapalhe seu espaço de deslocamento. Ninguém precisa ficar colado no pé do outro, não é, chulé?

Mobilidade Reduzida

Às vezes não é a deficiência em si que faz com que uma pessoa precise de algum tipo de adaptação. Um idoso, por exemplo, não é uma pessoa com deficiência, mas tem dificuldades em se locomover por locais que tenham escadas, desníveis e outros impeditivos para a livre circulação nos ambientes. Isso porque ao envelhecer ficamos mais propensos a adquirir algumas doenças como esclerose, doenças do coração, artrite, entre diversas outras. Também as articulações enfraquecem e já não fica tão fácil a locomoção. Por isso, o idoso precisa de acessos mais simples, que facilitam muito a vida de quem tem mobilidade reduzida.

Outro exemplo é a pessoa obesa. Ela também tem algumas dificuldades quando o assunto é circular por aí. Imagine um obeso indo ao cinema. Vários pequenos problemas são gerados nesse simples passeio. Invariavelmente, esses lugares têm degraus ou rampas muito acentuadas que dificultam a mobilidade dessas pessoas. Porém, o fator primordial são os assentos - que são pequenos e não adequados aos obesos. Esse caso específico já tem uma solução, como indica a Lei Estadual 12.225/2006 que obriga os cinemas, teatros, auditórios e locais onde se reúnam mais de 100 pessoas - e que tenham cadeiras fixas - a dispor cadeiras adaptadas aos obesos. Ainda tem os problemas de circulação nos ônibus, catracas apertadas etc .

Regulamentos não faltam no Brasil. Parece que o que falta, mesmo, é a conscientização da importância do cumprimento dessas leis. Mesmo porque, duvido que técnicos gastaram tempo e estudo para elaborar normas à toa. Vamos fazer valer esses direitos.

Nanismo

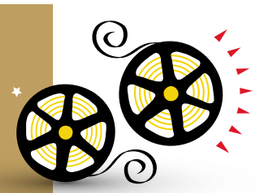
Os anões são pessoas com estatura reduzida, eles atingem entre 70 cm e 1,40 m na idade adulta. Por conta disso, os anões têm sérias dificuldades de locomoção em cidades planejadas para pessoas com média ou alta estatura. Essa observação - de que os anões também precisam de acessos - levou essa parcela da população a ser considerada como *pessoas com deficiência* pelo Decreto Federal 5.296/2004. Mas as dificuldades que os anões enfrentam não ficam apenas no campo arquitetônico.

Os anões sofrem bastante com o preconceito. Muitas pessoas têm medo deles ou, então, os tratam com infantilidade ou ridicularização. Tem gente que atravessa a rua quando encontra com um anão. Desviam o olhar... Sabia que o maior índice de suicídio entre as pessoas com deficiência é na comunidade anã? Pois é...

Por causa da baixa estatura, os anões não conseguem acessar muitos ambientes, produtos e serviços de uso público, como balcões de atendimento, prateleiras em supermercados, degraus, transportes, caixas eletrônicos, mobiliário público e doméstico em geral (mesas, cadeiras, bancos, camas, estantes, armários etc.). Até quando fazem adaptações para pessoas com deficiência, não pensam no anão. Um caixa eletrônico, por exemplo. Tem casos em que o cadeirante consegue acessar um caixa eletrônico adaptado, mas mesmo este modelo - que é mais baixo - não serve para o acesso de um anão. Ele não consegue, por causa do comprimento dos seus braços, chegar nas teclas.

De qualquer forma, a indicação é: trate-os com respeito e consideração. É essa a receita.

Grupo de Atuação Especial de Proteção às Pessoas Portadoras de Deficiência do Ministério Público Estadual: qualquer pessoa pode fazer uma representação a ser enviada pelo correio para a rua Riachuelo, 115 – 1º andar – CEP: 01007-904 – SP, SP; ou dar queixa pessoalmente no mesmo endereço. O atendimetno é de segunda à sexta-feira das 13h30 às 17 horas. Ou, antes disso, pode solicitar orientações pelo telefone 55 11 3119-9054 / 9053



Sugestões de filmes:

Murderball. Gênero: Documentário / Duração: 88 min. / Ano: 2005

My flesh and blood. Gênero: Documentário
Duração: 90 min. / Ano: 2003

Deficiência visual

Há muitos tipos de deficiência visual. Algumas pessoas vêem apenas o que está diretamente na sua frente e nada do que está ao lado - o que chamamos de visão tubular; outras enxergam os objetos como um quebra-cabeças em que faltasse uma ou duas peças. Ainda há pessoas que têm baixa visão, ou seja, enxergam muito pouco, mas, ainda assim, são capazes de utilizar a visão para o planejamento e execução de uma tarefa. E, claro, tem aquelas que não vêem absolutamente nada. A gravidade da deficiência visual depende da parte dos olhos que estiver danificada. Você sabe como funciona a nossa visão? Vamos a uma pequena aula extraída do livro *Conversando sobre as deficiências*, de Jenny Bryan:

"A luz atravessa o olho absorvida pela pupila, aquela bolinha preta que fica no centro do globo ocular. Essa luz é, então, focalizada pelo cristalino - uma lente que fica logo atrás da pupila - e a imagem se forma em uma área no fundo do olho chamada retina. As informações sobre essa imagem registrada na retina são transmitidas pelos nervos ao centro de visão do cérebro, que as decodifica. Algumas pessoas não conseguem focar muito bem as imagens sobre a retina, por isso enxergam mal e usam óculos. Outras têm uma fissura na retina e qualquer imagem que incidir nessa área danificada não pode ser registrada. Já a visão tubular ocorre se a pressão interna do olho ficar muito alta e interferir no suprimento de sangue para a retina. Outras vezes, o defeito é no centro da visão, localizado no cérebro. Isso significa que, embora os olhos não tenham nenhum problema, o cérebro não consegue decodificar os sinais vindos da retina de cada olho".

BRYAN, Jenny. "Conversando sobre as deficiências", Tradução André Andrade - São Paulo; Moderna, 1997.

As pessoas com deficiência visual, ou seja, pessoas que têm baixa visão ou cegueira, precisam também de auxílio para usufruir de alguns recursos que a sociedade oferece. Faz parte do apoio às pessoas cegas, por exemplo, o Sistema Braille para leitura e escrita (são aquelas bolinhas que ficam salientes em um papel - muitos cegos usam a **reglete** para escrever o braille); o Sorobã, que é uma caixinha que ajuda na execução de cálculos matemáticos; a bengala ou o cão-guia para a sua locomoção e mobilidade. Existem softwares específicos para que pessoas com deficiência visual tenham acesso a computadores, por exemplo. Também foram desenvolvidas várias outras tecnologias para dar autonomia aos cegos, como elevadores, telefones, relógios e outros, com comandos de voz. As pessoas com baixa visão também podem precisar de algum tipo de apoio.

Reglete: uma chapa retangular de metal com os vários quadrados que contém seis furos que fazem as combinações das letras em braille. A chapa fica em cima de uma prancheta comum, onde o cego encaixa uma folha de sulfite com gramatura maior para sustentar as bolinhas demarcadas.

Isso não quer dizer, necessariamente, que essas pessoas precisem da sua ajuda. Aliás, essa dica é básica e vai fazer parte de todos os tópicos deste manual. Afinal, imagine-se andando pela rua e, em cada esquina que você atravessar, ter alguém perguntando se você precisa de alguma coisa. Chato, não? Claro que, no caso das pessoas com defici-

ência, algumas vezes a ajuda é necessária. Se você se deparar em uma situação na qual o apoio é imprescindível, aproxime-se, diga o seu nome e ofereça seu auxílio. Mas nunca ajude sem antes perguntar como deve fazer.

Dica 1, o encontro

Ao se encontrar com uma pessoa cega, caso você não a conheça, toque em seu braço, se apresente e então inicie a conversa. Se você já conhecê-la, toque no seu braço e diga o seu nome. Um beijinho e um aperto de mão também são bem-vindos. Todo mundo gosta de ser bem tratado! Depois do primeiro encontro, se você quiser apresentar essa pessoa para os seus outros amigos, faça-o tomando alguns cuidados. Por exemplo, nunca se esqueça de virar a pessoa cega para a frente de quem quer apresentar, assim você evita que ela possa estender a mão para o vazio que fica do lado contrário dessas pessoas. Outro detalhe é nunca se afastar sem anunciar que está saindo do lado dela. Às vezes, a pessoa cega fica chamando um amigo que já está a metros de distância.

Mais uma coisa: quando for apresentar um deficiente visual aos seus amigos, avise a quem ele for apresentado sobre a deficiência. Esse procedimento facilita a interação entre as duas pessoas, pois não dá oportunidade para possíveis situações embaraçosas. Certa vez, fui apresentar um amigo com deficiência visual a um grupo de conhecidos que aguardavam na entrada do cinema. Fiz o cordial “fulano, esse é ciclano”, “beltrano, esse é João”. Como as pessoas não notaram a deficiência desse meu amigo, saíram de perto e deixaram-no ali, de mão estendida ao vento. Não tem mal nenhum em dizer: “fulano, esse é beltrano, meu amigo deficiente visual”. Não é um rótulo, é uma informação. E estamos aprendendo aqui que determinadas informações são valiosíssimas, pois desmistificam muita coisa, não é?

Dica 2, os ambientes

Ao receber uma pessoa cega no seu local de trabalho ou na sua casa, faça uma primeira visita monitorada dizendo onde ficam os cômodos desses locais. Ao explicar as direções, seja o mais claro possível e, de preferência, indique as distâncias em metros. Pode usar também expressões como direita, esquerda, frente e atrás. Mas nunca aqui e ali - que não dizem nada para quem não enxerga.
Ah! Também nunca deixe portas entreabertas; elas devem estar ou totalmente abertas ou totalmente fechadas. Conserve os corredores e os lugares de passagem livres de obstáculos e sempre avise se a mobília for mudada de lugar. Quando você explica a localização de cada área, você dá autonomia para que a pessoa cega possa ir a qualquer uma delas quando quiser. Por exemplo, se essa pessoa quiser ir ao banheiro, não vai precisar ficar perguntando ou dependendo do favor de quem quer que seja.

Agora, se você for levar uma pessoa cega a um ambiente novo, diga-lhe, muito discretamente, onde estão os objetos, mobílias e cômodos. Avise também quem são as pessoas que estão nesse lugar.

Dica 3, a rua

Caso a pessoa cega precise se locomover como atravessar uma rua, por exemplo, e tenha aceitado a sua ajuda, coloque a mão dela no seu cotovelo dobrado ou no seu ombro, e deixe que ela acompanhe o seu corpo enquanto vai andando. Avise, sempre com antecedência, se existem degraus, pisos escorregadios, buracos ou qualquer outro obstáculo que possa impedir a livre circulação de vocês durante o trajeto. Detalhe: não ande como uma tartaruga, mas não pense em correr como uma lebre. Lembre-se sempre de usar o bom senso. Em um corredor estreito, onde só pode passar uma pessoa, vá à frente e coloque seu braço para trás de modo que a pessoa cega possa continuar a seguir você.

Lembra da dica que fala que a cadeira de rodas é como uma extensão da pessoa com deficiência física? Então, a bengala é como uma extensão da pessoa com deficiência visual. Portanto, não a puxe pela bengala e nem tente guiá-la por esse equipamento. Mais uma coisinha: se você perceber que a pessoa cega está com a blusa do avesso, as meias trocadas ou com os botões fora de ordem, não tenha receio de avisá-la. Mas, faça-o com cuidado e discretamente. Ninguém quer que o mundo saiba que deu uma bola fora dessas, né?

Dica 4, para sentar

Fiquei na dúvida se haveria a necessidade de um tópico só para esse item, mas acho que vale a pena ressaltar todas as medidas que podemos tomar para não errar na mão.

Ao conduzir uma pessoa cega para se sentar, direcione suas mãos por trás do encosto do assento, seja uma cadeira, banco etc. Não esqueça de avisá-la se o assento tem ou não braços, assim ela pode se orientar em relação ao espaço e às pessoas presentes. Já no automóvel, coloque a mão da pessoa cega na lateral da porta e, em seguida, no encosto do assento. Com essas orientações, ela pode entrar sozinha no veículo. Agora, essa dica é a mais importante: se você estiver com uma pessoa cega no interior do carro, certifique-se de que seus dedos estejam bem seguros. Qualquer desfalque nas mãos para um cego é péssimo, pois o mundo lhe é sentido por meio do tato. Ajude a cuidar bem dessa preciosa riqueza da pessoa cega: os dedos.

Dica 5, o cão-guia

Você já deve ter ouvido falar desse cão, que acompanha o deficiente visual servindo-lhe de olhos. Como o próprio nome sugere, o cão-guia é responsável pela autonomia do cego. Bem treinado, ele enfrenta com domínio e tranqüilidade o desafio de facilitar o acesso e conduzir com segurança as pessoas com deficiência visual.

Nunca acaricie ou dê alimentos a esse animal. Os cães-guia têm um trabalho de muita responsabilidade e, de acordo com seu treinamento, qualquer recompensa - seja

comida ou carinho - é uma forma de avisá-lo que está em seu momento de folga. Essas interferências desmobilizam a guarda e atenção do cão e podem colocar em perigo a vida do deficiente visual. Muito cuidado!

Outra informação é importante conhecer: a Lei nº11.126/2005 assegura a essas pessoas o direito de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhadas de seu cão-guia.

Dica 6, uma reunião

Agora vamos nos concentrar para imaginar a seguinte cena. Você vai participar de uma reunião com outras oito pessoas que ainda não conhece e, como é de praxe, antes de se sentarem em volta da indefectível mesa redonda, você se apresenta e troca cartões com todas elas. O tema é logística e quem abafa nesse assunto é o seu chefe Jair, que é deficiente visual. Ele está um pouco atrasado e pediu para você adiantar o encontro para não perderem tempo. A reunião já está avançada quando o Jair entra e se senta. Passa-se, então, toda a reunião e Jair permanece calado. Você estranha muito e, quando chega ao final, depois das despedidas, pergunta para ele por que não se pronunciou, já que sabe tudo sobre o tema. Enfim, ele responde: "Ana, eu não sabia quais eram as pessoas que estavam na sala. Como iria me posicionar sem saber com quem estou conversando?". Ops. Você pensa: "que gafe!". Por isso, sempre que estiver em um local de reunião com uma pessoa com deficiência visual, diga o nome das pessoas que estão ali para que ela possa saber e se direcionar ao seu interlocutor. É isso.

Por fim,

Quando você for ajudar uma pessoa cega a fazer uso do banheiro, procure ser natural, afinal, fazer xixi não é coisa do outro mundo. Num local público, por exemplo, procure descrever a posição dos equipamentos presentes no ambiente, isso facilita a autonomia dessas pessoas. Mas tome alguns cuidados: veja antes se o local a ser utilizado está limpo e diga onde estão o rolo de papel higiênico e o cesto; se possível, ou em caso de necessidade, espere pela pessoa, leve-a até a pia para lavar as mãos e informe a localização de toalhas e/ou secador de mãos; se a pessoa com deficiência for do sexo oposto, procure alguém do mesmo sexo para ajudá-la. Aja com naturalidade, assim, a pessoa que for ajudar também agirá.

Todas as deficiências têm características próprias e acessibilidades necessárias. É importante conhecer todas elas para que confusões não sejam feitas. Por exemplo, algumas pessoas, sem perceber, falam em tom de voz mais alto quando conversam com pessoas cegas. A menos que a pessoa também tenha deficiência auditiva, não faz nenhum sentido gritar. Fale em tom de voz normal.

Visão Subnormal

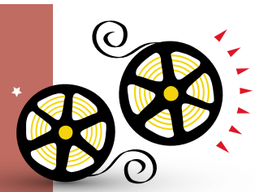
A visão subnormal não deve ser confundida com a cegueira, pois quem tem essa deficiência possui uma visão que pode, eventualmente, ser melhorada por meio de técnicas e auxílios especiais, como o uso de óculos, lentes de contato ou eventuais tratamentos e cirurgias oftalmológicas. A diminuição da capacidade visual pode vir acompanhada também de alteração do campo visual. A pessoa com visão subnormal pode enxergar como se olhasse por um tubo ou pode apresentar uma grande mancha escura na parte central da visão ao tentar fixar um objeto.

Pedagogicamente, diz-se que uma pessoa tem visão subnormal quando ela lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos. Muitas delas têm enorme dificuldade para ler e reconhecer pessoas e objetos.

Embora o uso da bengala seja essencial para a segurança de pessoas com visão subnormal, principalmente para transitar em lugares mal iluminados, para sua locomoção à noite ou ao atravessar ruas, infelizmente, poucas pessoas com essa deficiência utilizam esse recurso. Observa-se uma grande resistência ao uso da bengala - tanto pelas pessoas com visão subnormal, quanto pelos seus familiares - por causa do preconceito que ainda existe em relação à cegueira e ao cego.

Causas

No adulto, as causas mais comuns da visão subnormal são: a coriorretinite macular, a degeneração macular senil, a retinose pigmentar, toxoplasmose, as atrofias do nervo ótico, a alta miopia, a retinopatia diabética e o glaucoma. Nas crianças, são causas comuns a desnutrição, a coriorretinite macular, a catarata congênita, o glaucoma congênito e a atrofia ótica, que também podem levar à cegueira.

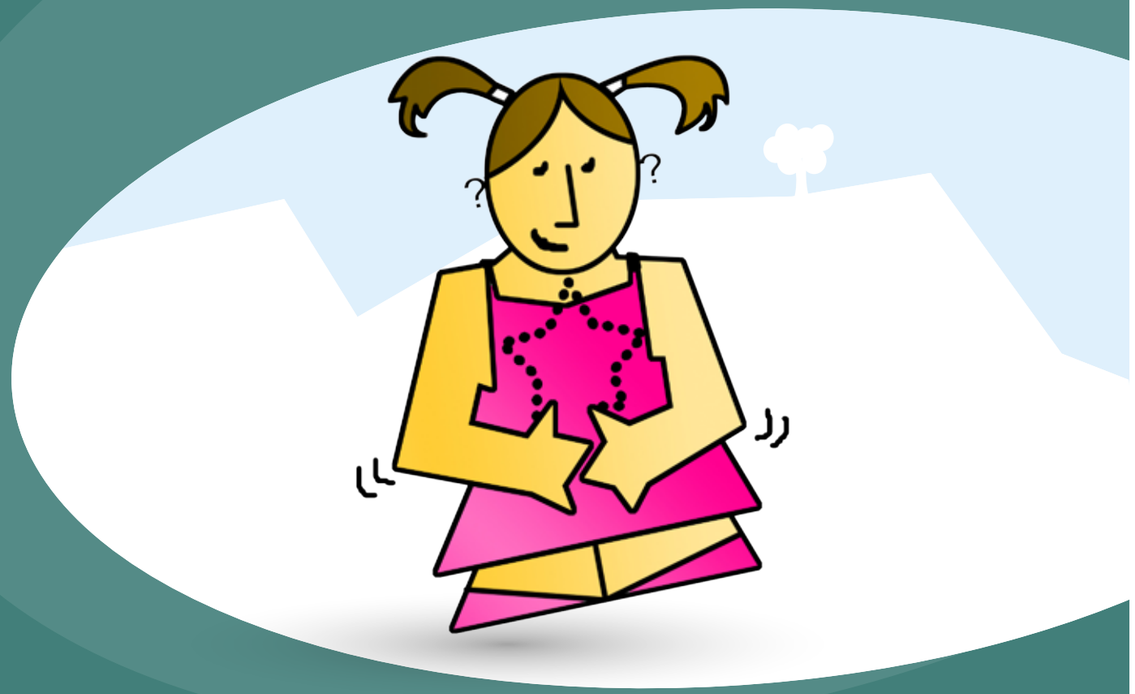


Sugestão de filmes:

Perfume de mulher. Gênero: Drama / Duração: 156 min.
Ano: 1992

Janela da Alma. Gênero: Documentário / Duração: 78 min.
Ano: 2001

Deficiência auditiva



A deficiência auditiva é a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons, em diferentes graus de intensidade, devido a fatores que afetam a orelha externa, média ou interna. As características da surdez dependem do tipo e da gravidade do problema que a causou e se é pré-linguística, adquirida antes da fala, ou pós-linguística. A surdez de grau leve pode ser observada quando as pessoas não se dão conta de que ouvem menos e tendem a aumentar progressivamente a intensidade da voz, porém, ouvem qualquer som desde que em volume mais alto (na maioria dos casos, não há necessidade de aparelhos de amplificação sonora individual - AASI). Quando a surdez passa a ser moderada, a pessoa, normalmente, fala muito "hein?!", tem dificuldade de ouvir ao telefone, faz troca nos sons da fala e precisa de apoio visual. Já a surdez severa faz com que as pessoas não escutem sons importantes do dia-a-dia: fala, campainha e TV, por exemplo, e escutem apenas sons fortes. Por fim, a surdez profunda impede que a pessoa escute a maioria dos sons, percebendo apenas os sons graves que transmitem vibração, como um avião, trovão...

Se a surdez moderada, severa ou profunda for de nascimento ou adquirida no período pré-linguístico, haverá prejuízo na aquisição da linguagem oral pela criança e ela necessitará de amplificação sonora e educação bilingüe (Língua de Sinais/Língua Portuguesa). Assim que descoberta a surdez, a criança e a família deverão conviver com adultos surdos e ouvintes fluentes em Língua de Sinais (comunidade surda, escola para surdos) para que possam adquirí-la e ter acesso ao mundo do conhecimento, da informação e da comunicação. Para desenvolver a linguagem oral, a criança precisará de atendimento individualizado com uma fonoaudióloga, o que, no entanto, não é garantia da qualidade da fala que será obtida.

A surdez pode ser decorrente de problemas nos períodos pré-natal (congênita), peri-natal e pós-natal (adquirida). As principais causas da surdez congênita são a hereditariedade, viroses maternas (rubéola, toxoplasmose, citomegalovirus, entre outras) e o uso de drogas consideradas ototóxicas durante a gravidez. No período peri-natal, os partos traumáticos (demorados demais), a prematuridade (peso abaixo de 1500 gr) e a icterícia intensa do recém-nascido podem provocar perda auditiva. No período pós-natal, infecções como meningite e caxumba, fatores ambientais, como exposição a ruído excessivo e uso de drogas ototóxicas podem tornar surdas pessoas com audição normal.

Dica muito importante: a PREVENÇÃO é uma forte aliada contra a deficiência auditiva e a surdez. Tome cuidados como a vacinação contra a rubéola, caxumba, meningite e sarampo (na mãe e filho), não ingira remédios sem acompanhamento médico e, quando tiver filhos, faça o Teste da Orelhinha. Procure, também, não freqüentar ambientes com barulhos ou ruídos muito altos. A qualquer diferença na audição, procure um médico.

O Surdo

Esse é um bom começo para o relacionamento com uma pessoa surda. Chame-o de surdo. Risque da agenda os termos surdo-mudo, surdinho, mudinho. Mudo é quem não consegue falar. O surdo pode falar, mas isso depende do quanto ele percebe auditivamente a fala e do quanto ele sabe sobre a Língua Portuguesa. Além disso, ele se comunica, sim, mas usa uma língua diferente da que nós, ouvintes, usamos. Ele usa a Língua de Sinais, que é uma língua de modalidade visual-espacial, oficializada como língua pela Lei 10.436, de 2002. Não subestime as diferentes formas de comunicação que as pessoas podem desenvolver.

A surdez / deficiência auditiva é a que mais particularidades apresenta e a de mais difícil interação na sociedade. A comunidade surda costuma se isolar por se sentir incompreendida, a começar pela sua língua diferenciada, que poucas pessoas conhecem. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é produzida com diferentes configurações de mãos, localizadas em diferentes partes do corpo (do alto da cabeça, à linha da cintura e um pouco além dos ombros), realizando vários movimentos. A orientação das palmas das mãos, assim como a expressão facial e o movimento corporal (conhecidos como traços não-manuais) também são fundamentais na produção dos sinais.

Os surdos mais oralizados, muitas vezes, preferem se comunicar por meio da fala e da leitura oro-facial (dos movimentos dos lábios e dos músculos da face).

Para um surdo, é uma questão absolutamente coerente pensar que o sol faz barulho quando toca o chão, assim como a chuva quando cai. Nunca nos pegamos pensando sobre isso porque simplesmente sabemos que a chuva faz barulho e o sol não. Mas, para o surdo, todos os barulhos têm de ser explicados e relacionados. Aliás, sabe como um surdo bate palmas? Fazendo sucessivas meias-voltas com as mãos...

A convivência

O segredo, como você bem reparou, é sempre o mesmo: respeito. Se for conversar com uma pessoa surda, dirija-se a ela. Os surdos que aprenderam a fazer leitura labial vão se comunicar com você. Caso ele não conheça esse recurso, com certeza, vai pedir ajuda. Mas dirija-se a ele. Ah! Antes desse contato, você tem de chegar até a pessoa surda. Quando se aproximar, toque no seu braço (leia abaixo sobre o toque) ou acene para chamar sua atenção.

Mais uma coisinha. Quando for conversar com o surdo, fique de frente para ele, o que facilita a leitura labial. Fale normalmente - nem é preciso dizer que não adianta gritar - e pausadamente, palavra por palavra. Procure não desviar o olhar. Se você o fizer, o surdo pode achar que a conversa terminou.

A expressão facial é fundamental para a comunicação com a pessoa surda. Portanto, seja expressivo ao falar, mas não exagere. Mudanças sutis na entonação da voz para indicar sentimentos não são comunicações válidas, por isso, expresse corporalmente e facialmente o que quer dizer. Procure não obstruir a visualização do seu rosto. Uma curiosidade: pessoas que usam bigode comprido não são interlocutores possíveis para os surdos. Imagine estes tentando fazer leitura labial do sr. Bigode...

O toque

Importantíssimo este item. Não se assuste, os surdos tocam você. Com suavidade e respeito, o surdo usa o toque da mão para chamar sua atenção, para iniciar uma conversa, para pedir licença. E o inverso é extremamente verdadeiro. Outro dia assisti a uma palestra onde o palestrante era surdo e estava explicando exatamente essas particularidades. Muitas pessoas não gostam de ser tocadas, pois acham essa aproximação uma intimidade não permitida a quem não se conhece. Agora, imagine a situação: um surdo no metrô, às 6 horas da tarde, tentando descer numa estação antes de todos que estão naquela situação de "sardinha enlatada". Ele não consegue pedir a cordial "licença, licencinha"... O que ele faz? Ele toca as pessoas e sorri. Você, completamente leigo, imagina: "que pessoa desaforada, me tocando assim..." Preste atenção antes de vociferar indecências no meio da multidão. Verifique se a pessoa em questão é surda e está, simplesmente, pedindo passagem. Como descobrir? Pela sua expressão facial.

Outra particularidade: na festa de aniversário deste ano, você, que já fez um monte de amigos surdos, convidou todos para repartirem seu bolo de chocolate. Lá pelas tantas, percebe que eles não descolaram da mesa um segundo sequer. Você pensa: "que fominhas. Já estão querendo comer!". Pode até ser, porque ninguém resiste a chocolate, mas repare. Eles precisam de um local para aparar os copos, pois utilizam as mãos para se comunicar.

Da próxima vez, já sabe: reserve uma mesa para que eles não tenham de dividir espaço com o bolo, salgados e afins. Ninguém gosta muito de ser tachado de fominha...

A comunicação

A Libras é um sistema lingüístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda no Brasil, de modalidade visual-espacial e com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa. A Libras é muito difundida, principalmente o alfabeto gesticulado pelas mãos, chamado Alfabeto Manual ou Datilológico. Para estabelecer a comunicação informal com os surdos, procure usar a Libras, se souber. Caso contrário, perceba se o surdo que está à sua frente faz a leitura labial. Se ele fizer, a comunicação pode se estabelecer pela fala. Oura opção, é se ele souber ler e escrever, nesse caso, use a escrita. O importante é se comunicar com os surdos. Já, em situações formais, como entrevista, locais públicos, entre outros, garanta a presença de alguém que saiba Língua de Sinais para evitar mal entendidos.

Em eventos, sempre procure contratar um intérprete de Libras. O direito dos surdos a intérpretes está previsto no Decreto nº 5.296, de 2004, no artigo 26, estabelece que "*as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação*".

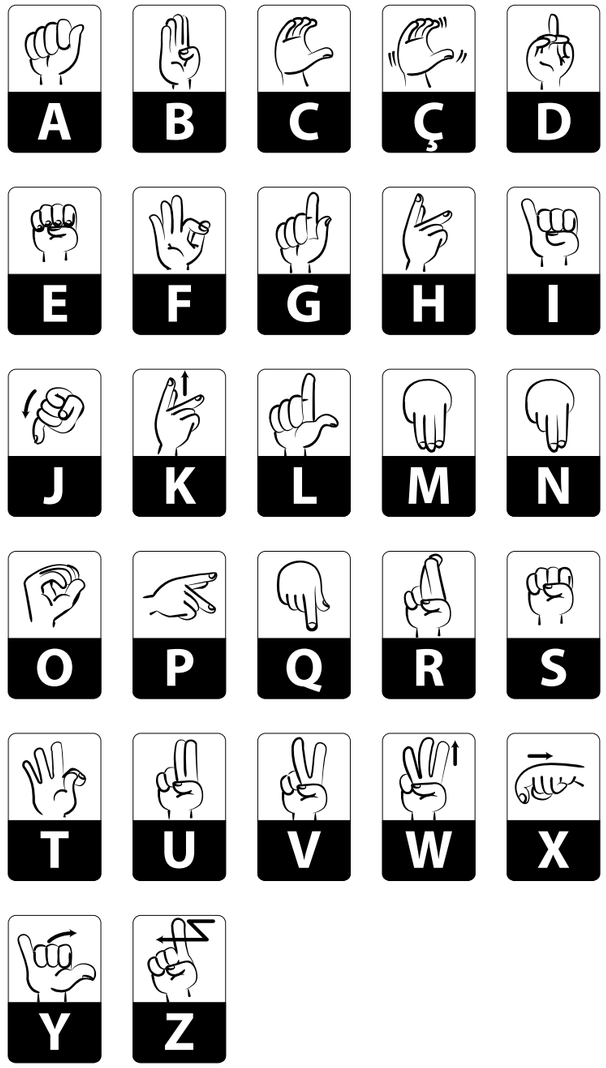
A língua de sinais é uma língua como a portuguesa, inglesa, italiana, ou seja, tem gente que aprendeu o português e o inglês, só o português ou .... só a Libras. Uma grande parte dos surdos não conhece a Língua Portuguesa e se comunica apenas pela Libras, daí a importância de colocar – como no horário eleitoral gratuito – intérpretes de Libras para fazerem a tradução. É a mesma coisa de você estar em um encontro com muitas pessoas que falam alemão e você não saber *patavinas* dessa língua. Se não houver um intérprete para o português, como você faz? Não faz!

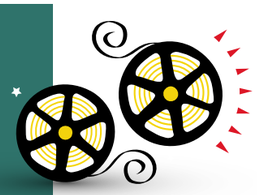
É interessante saber que a Língua Brasileira de Sinais, como o próprio nome já diz, é um sistema lingüístico brasileiro. Outros países têm outras línguas de sinais. Assim, a língua de sinais não é universal, embora, por ser visual-espacial, não seja muito difícil de ser compreendida pelos surdos de outros países.

Nem sempre as pessoas surdas que conseguem falar têm boa dicção. Portanto, não se sinta incomodado se precisar pedir que ela repita as frases caso não tenha entendido alguma coisa. A maioria dos surdos não se incomoda de repetir até que se entenda o que querem falar.

Por último, se acontecer alguma emergência, fique calmo. Os surdos têm, normalmente, um papel com endereço e telefone de contato.

Alfabeto Manual



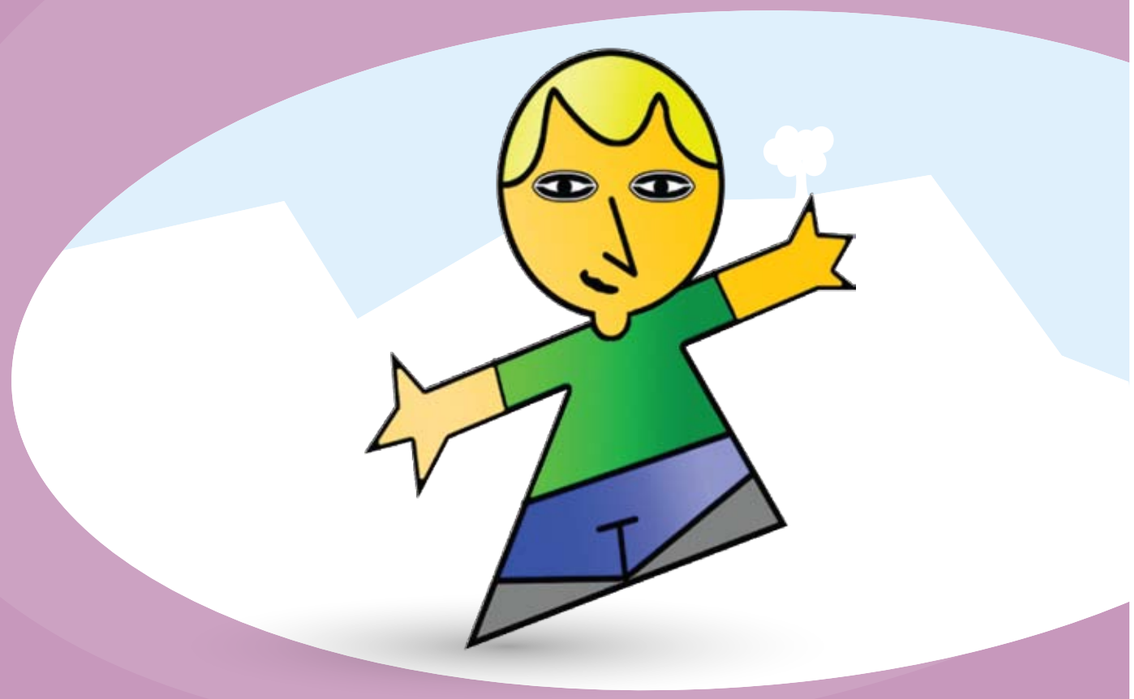


Sugestão de filmes:

Filhos do Silêncio. Gênero: Romance / Duração: 119 min.
Ano: 1986

A Música e o silêncio. Gênero: Drama / Duração: 110 min.
Ano: 2000

Deficiência intelectual



A deficiência intelectual, ou deficiência mental, de acordo com a *American Association on Intellectual and Development Disabilities* - AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento), consiste no:

(...) funcionamento mental significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa, ou da sociedade, no seguintes aspectos: comunicação, cuidados especiais, habilidades sociais, desempenho na família e comodidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Quando falamos de deficiência intelectual é comum as pessoas fazerem uma relação imediata com a doença mental. Não se engane, pois não é. A doença mental configura-se pela alteração da percepção individual e da realidade, o que, nem sempre, acontece com pessoas com déficit intelectual, as quais não apresentam sintomas patológicos verificados nas doenças mentais como as neuroses graves, psicoses agudas ou casos de demência. Portanto, a primeira regra de relacionamento com pessoas com deficiência intelectual é: não tratá-las como doentes. Isso pode prejudicar os processos de mediações, trazendo sérias consequências ao seu desenvolvimento. Não podemos esquecer que elas são saudáveis.

Resumindo: **não confunda deficiência intelectual com doença mental**. Mas vale lembrar algumas boas dicas, como: se a pessoa com deficiência intelectual for uma criança, trate-a como uma criança. Se for um adulto, trate-a como um adulto. Se for adolescente, trate-a como tal. Devemos agir naturalmente, percebendo e respeitando as diferenças.

As pessoas com deficiência intelectual levam mais tempo para aprender e compreender solicitações. Tenha paciência e explique quantas vezes forem necessárias para que ela possa entender o que está sendo pedido. Não desanime caso haja retornos negativos, o importante é favorecer essa integração, sempre estimulando para que elas possam cooperar e se relacionar. Ah! Posturas positivas, nada de desestímulos.

Uma orientação principal: não seja superprotetor. Permita que a pessoa com deficiência intelectual - que mantém íntegras a percepção dela mesma e da realidade - faça ou tente fazer sozinha tudo o que puder. Auxilie apenas no que for estritamente necessário. É preciso observar e aprender o ritmo das pessoas, afinal, cada um tem o seu. As pessoas com deficiência intelectual levam mais tempo para executar determinadas tarefas. Desta forma, repita a orientação de forma clara e simples até que seja compreendida.

Quando for conversar, fale de maneira adequada (nem tão rápido quanto uma locução de futebol, nem tão lento que pareça uma vitrola em baixa rotação) e não use diminutivos. Expressões como "que coisinha da mamãezinha mais lindinha" só podem servir se a pessoa em questão tiver menos de um ano. Mais do que isso já não cola...

Um pedido...

Se for pedir alguma coisa para uma pessoa com deficiência intelectual e notar que ela não consegue fazer, mostre um modelo e certifique-se de que compreendeu. Respeite seu ritmo. Pode demorar, mas você terá uma surpresa com o resultado. Importante também é explicar quais são as posturas que têm de ser adotadas: como se comportar, por exemplo. Condutas inadequadas têm de ser trabalhadas e orientadas de forma firme e clara. Mas não se assuste se ouvir um xingamento: pessoas com deficiência intelectual também sentem raiva, tristeza, desejos e descontentamento com ordens severas como qualquer pessoa.

Meu nome é João!

Nunca chame uma pessoa com deficiência pelo seu quadro clínico. "Olá, fulano, esse aqui é aquele meu primo que tem deficiência intelectual". Pior ainda se sair algo como "ele é doente mental". Sei que a gente não usa isso, mas sempre vale a pena reforçar. Afinal, já percebemos que certos termos são PEJORATIVOS e não devem ser usados. Nunca. Nunca. Nunca.

Como fazer? "Olá, Maria, esse é o meu primo João". "João, essa é a Maria, uma grande amiga minha que quero que você conheça". Viu, é simples.

João no trabalho

Ao contrário do que muita gente pensa, pessoas com deficiência intelectual podem e devem trabalhar. Estabelecer esse contato de trabalho e tornar as pessoas economicamente ativas faz parte da arte de inseri-las na sociedade. A sugestão aqui é estabelecer uma ROTINA de trabalho para elas. Coisas simples, mas bem explicadas, funcionam como um toque de mágica para que o dia transcorra produtivamente.

Calma!

Se você encontrar na rua uma pessoa com deficiência intelectual que esteja perdida, em primeiríssimo lugar, tente acalmá-la. Elas costumam ficar muito nervosas quando estão em situações inusitadas, assim como nós. Depois, faça perguntas simples sobre como ajudar. Pergunte também se ela possui algum cartão de identificação. É comum que as pessoas com deficiência intelectual andem com esse tipo de cartão com dados como endereço, telefone de contato...

Mitos

Prefeitura da Cidade de São Paulo. Coordenadoria de Inclusão Digital, Cartilha da Inclusão Digital e Social para pessoas com necessidades especiais - Dezembro de 2005. pg. 18.

Pessoas com deficiência intelectual são doentes.

- Já descobrimos que elas não têm uma doença e sim uma deficiência.

Pessoas com deficiência intelectual morrem cedo devido a graves e incontornáveis problemas de saúde.

- Pessoas com deficiência podem morrer em decorrência de algumas complicações que estejam ligadas à deficiência, mas isso não é comum.

Elas precisam usar remédios controlados.

- Pessoas com deficiência intelectual podem até usar remédios para controlar alguma disfunção, mas, normalmente, usam para fins comuns, como uma gripe, dor de cabeça...

São agressivas e perigosas, dóceis ou cordiais.

- As pessoas com deficiência intelectual, assim como as demais pessoas, refletem o ambiente em que vivem. Afinal, a personalidade é socialmente construída.

São generalizadamente incompetentes.

- Pessoas com deficiência intelectual podem - e devem - trabalhar.

Existe um culpado pela condição da deficiência.

- Não há culpados. Por isso, não seja superprotetor. Temos de tratar as pessoas com deficiência intelectual com dignidade e respeito, como tratamos todas as pessoas.

O meio ambiente pouco pode fazer pelas pessoas com deficiência intelectual.

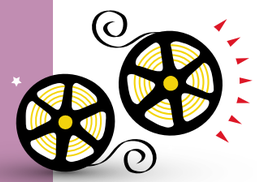
- Costumamos dizer exatamente o contrário: o meio é que é deficiente, não as pessoas.

Pessoas com deficiência intelectual só estão bem com seus iguais.

- O relacionamento com pessoas sem deficiência pode ajudar no desenvolvimento delas. Portanto, essa interação é essencial.

Pessoas com deficiência intelectual só aprendem até um determinado limite.

- Mentira. Dadas as condições de aprendizado, eles aprendem de tudo, inclusive a abstrair, que é um exercício mental.



Sugestão de filmes:

Do luto à luta. Gênero: Documentário / Tempo de Duração: 75 min. Ano de Lançamento (Brasil): 2005

Forrest Gump. Gênero: Drama / Duração: 133 min. / Ano: 1994

Deficiência múltipla

É a associação de duas ou mais deficiências, podendo ser:

Deficiência intelectual associada à deficiência física;
Deficiência auditiva associada à deficiência intelectual e deficiência física;
Deficiência visual associada à paralisia cerebral.

Segundo a definição da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC),

"deficiência múltipla é a expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social" .

Para lidar com uma pessoa que tenha deficiência múltipla, observe-a ou pergunte a quem a acompanha. O relacionamento se estabelece de acordo com as orientações já elencadas nesse manual nos itens anteriores.

Surdocegueira

É uma deficiência única que apresenta a perda da audição e da visão concomitantemente em diferentes graus, o que leva a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com pessoas e meio ambiente. Há tempos, essa deficiência era considerada como deficiência múltipla sensorial, mas suas particularidades comunicacionais estabeleceram a necessidade de uma designação e especificação de deficiência própria. A surdocegueira é a deficiência sensorial em sua plenitude, pois o contato com o mundo exterior pode ser totalmente cerceado.

Pessoas que têm surdocegueira podem apresentar diferentes níveis da deficiência. Há surdocego que enxergue pouco e não ouça nada, bem como quem ouça um pouco e não enxergue nada. Há também quem não pode ouvir nem ver completamente nada. Segundo Censo do MEC (Ministério da Educação), no Brasil existem 1.250 pessoas com surdocegueira. Porém, especialistas da área acreditam ter muito mais.

Como se relacionar com um surdocego?

Pergunte como deve se comunicar com o surdocego ao seu guia-intérprete ou ao acompanhante. As formas são variadas e extremamente particulares.

Os surdocegos andam, normalmente, com um guia-intérprete ao seu lado para conseguir estabelecer a comunicação com outras pessoas. Quando chegar perto de um surdocego, toque-o levemente na mão para sinalizar que está ao seu lado. O guia-intérprete é quem vai guiar essa interação. Alguns surdocegos se comunicam colocando a mão em sua boca para sentir a vibração do som que você está emitindo.

A comunicação com pessoas surdocegas

Os sistemas de comunicação usados pelas pessoas surdocegas são divididos em Alfabéticos e Não Alfabéticos. Vamos conhecê-los.

Sistemas Alfabéticos

Alfabeto Dactilológico: as letras do alfabeto se formam mediante diferentes posições dos dedos da mão;

Alfabeto de Escrita Manual: quando o dedo indicador da pessoa surdocega funciona como um lápis escrevendo o que quer sobre a outra mão;

Tablitas Alfabéticas: são tábuas que têm letras escritas em forma maiúscula ou

impressa em Braille. Para a comunicação, o interlocutor vai assinalando cada letra para formar uma palavra com o dedo da pessoa surdocega e ela responde fazendo o mesmo procedimento;

Meios Técnicos com Saída Braille: são máquinas utilizadas pelo surdocego que conhece o Braille.

Sistemas Não Alfabéticos

Libras: Língua Brasileira de Sinais utilizada pelas pessoas surdas;

Todoma: consiste na percepção, por meio da mão da pessoa surdocega que repousa sobre a boca de quem fala para sentir a vibração das palavras.

Como estabelecer a comunicação?

Use um dos sistemas descritos acima que melhor se encaixe na situação em que você está e com os recursos disponíveis. O importante é estabelecer a comunicação com a pessoa surdocega. Por exemplo, se você observou que o surdocego tem resíduo visual, você pode se comunicar com ele por meio da Libras ou pela escrita. Se for escrever, lembre-se de fazê-lo em letra de fôrma grande e com caneta preta ou azul. Use papel branco ou amarelo, que dão maior contraste. Agora, neste caso, não se esqueça de ficar bem próximo do seu campo de visão.

Onde conseguir um guia-intérprete?

O serviço de guias-intérpretes profissionais é oferecido pela Associação Brasileira de Surdocegos - ABRASC (Rua Baltazar Lisboa, 332 - Vila Mariana, São Paulo - SP. Fone: 55 11 5549-3119). E é muito importante contratar um intérprete de Libras ou guia-intérprete de associações que ofereçam certificado. Para prestar esses serviços, o profissional tem de ter formação específica com horas de treinamento.

O exemplo de Helen Keller

Helen Adams Keller nasceu na Tuscumbia (EUA), em 27 de junho de 1880. Ainda menina, Helen teve uma doença diagnosticada à época como febre cerebral (hoje, acredita-se que tenha sido escarlatina) e ficou surda e cega. Mas essas deficiências não foram obstáculos para que Helen Keller se tornasse uma das mais notáveis personalidades de seu século.

Antes de se tornar escritora e conferencista, Helen graduou-se, com louvor, como bacharel de filosofia pela Universidade Radcliffe, no Alabama, EUA. Ao longo da vida recebeu títulos e diplomas honorários de diversas instituições, como a Universidade de Harvard, ainda nos EUA, e universidades de outros países como a Escócia, Alemanha, Índia e África do Sul. Keller também recebeu diversas condecorações como a Ordem do Cruzeiro do Sul, no Brasil; a do Tesouro Sagrado, no Japão, dentre outras. Ainda foi membro honorário de várias sociedades científicas e organizações filantrópicas nos cinco continentes.

Em 1902, estreou na literatura publicando sua autobiografia *A História da Minha Vida*. A partir de então, não parou de escrever.

Fonte: Wikipédia, enciclopédia livre.

Outros casos

Ataxia

Ataxia é a perda da coordenação dos movimentos musculares voluntários do corpo. Apesar de causar deficiência no indivíduo que a tem, ela não é considerada, em si, uma deficiência. A Ataxia abrange diversas formas de desordens neurológicas, o que a faz presente em quadros clínicos de diversas doenças do sistema nervoso. *Ataxis*, do grego, quer dizer *sem ordem* ou *incoordenação*. A Ataxia é um sintoma, não uma doença específica ou diagnóstico.

Fonte: wikipédia.

A perda de coordenação, causada pela Ataxia, pode afetar dedos, mãos, braços, pernas, pés, a fala ou o movimento dos olhos. Essas disfunções são, freqüentemente, causadas por uma perda da função do cerebelo, a parte do cérebro que funciona como centro de coordenação.

Algumas vezes, a Ataxia aparece subitamente. Por exemplo, em casos de trauma craniano, derrame, hemorragia e tumor cerebral, pós infecção, exposição a certas drogas ou tóxicos ou após uma parada cardíaca ou respiratória. Mas também pode aparecer gradualmente em decorrência do hipertireoidismo, deficiência de vitaminas (ex. E e B12), algumas espécies de câncer, anomalia congênita, esclerose múltipla, sífilis, doenças hereditárias ou de degeneração cerebelar.

Por enquanto, não existe nenhum remédio conhecido para tratar os sintomas da Ataxia.

O que fazer?

Informações disponíveis no site www.ataxia.org.

O ideal é que se ofereça toda a autonomia possível aos indivíduos que têm Ataxia. Como, por exemplo, disponibilizando equipamentos adaptados que permitam ao indivíduo ter o máximo de independência na execução de tarefas do dia-a-dia. Esses dispositivos podem ser bengalas, muletas, andadores, cadeiras de rodas; equipamentos para o auxílio da escrita, da alimentação e dos cuidados pessoais e, ainda, outros aparelhos para facilitar a comunicação para as pessoas que têm dificuldades na fala.

Pacientes que têm Ataxia Hereditária *(transmitida pela família. Pode ser dominante – quando o individuo recebe o gene defeituoso dos pais, que pode acarretar a desordem genética; ou recessiva – onde uma só cópia do gene defeituoso não é suficiente para a transmissão da doença e nem o desenvolvimento dos sintomas)* ou Ataxia de causas desconhecidas, apresentam outros sintomas adicionais. A medicação ou outras terapias podem ser apropriadas para o tratamento desses sintomas.

Autismo

A palavra autismo tem sua raiz no grego *autos*, que significa *de si mesmo*. Segundo a ASA *(Autism Society of America)*, o autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que aparece nos 3 primeiros anos da criança e se manifesta de maneira grave por toda a vida. Acomete cerca de 1 entre cada 150 nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino.

Estatística da ASA, disponível no site www.autism-society.org

O termo nasceu no início do século XX, quando foram realizadas descobertas sobre o processo do pensamento de pacientes considerados psicóticos – que faziam referência simultânea ao mundo e a si mesmos.

Existem duas informações sobre o nascimento do termo "autismo". Algumas fontes, como o site www.autismo.com.br, creditam a Plouller a introdução do termo, em 1906. Já outras, como o *Oxford English Dictionary*, conferem a Eugen Bleuler o mesmo feito, em uma edição de 1912 do *American Journal of Insanity*. Obtido em "http://pt.wikipedia.org/wiki/Eugen_Bleuler.

Mas foi em 1943 que o americano Leo Kanner deu um passo fundamental para a identificação do autismo. Ele fez um estudo com 11 crianças gravemente lesadas, que apresentavam determinadas características em comum, e elaborou a publicação *Autistic Disturbances of Affective Contatc* (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo). Durante sua investigação, Kanner identificou que as crianças apresentavam inabilidades no relacionamento com outras pessoas e situações desde o início da vida (extremo isolamento), falha no uso da linguagem e desejo obsessivo ansioso para manutenção da mesmice.

Fonte: www.autismo.com.br

Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger publicou um artigo ampliando os estudos de Kanner com crianças. Nesta nova avaliação, as crianças selecionadas, apesar de terem as mesmas características do estudo anterior, apresentavam habilidades como: fala altamente gramatical em idade precoce, capacidades especiais e bom prognóstico. Assim, o transtorno de Asperger, como ficou conhecido, se diferencia do autismo pelo fato de as pessoas que a apresentam não desenvolverem retardo ou deficiência de linguagem.

Existe uma tríade de limitações associada ao autismo:

a) dificuldade em comunicação, que eventualmente gera auto-agressões e homoagressões, como forma primitiva de comunicação;
b) dificuldade na interação social e na imaginação,
c) déficit na Teoria da Mente e Coerência Central.

Para ilustrar como funciona essa tríade, vamos pensar a seguinte situação: imagine que um de nós, brasileiro em viagem à China, fosse roubado no centro de Changai, largado sem roupa, documento, sem falar chinês, sem saber como pedir ajuda e se explicar. Essa é a pessoa com autismo.

Com a evolução das pesquisas científicas, identificou-se que o Autismo não é um distúrbio afetivo, como indicou Kanner, e sim um Distúrbio do Desenvolvimento.

Segundo o Código Internacional de Doenças (CID-10), os Transtornos Globais do Desenvolvimento são um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

CID-10, F84 - Transtornos Globais do Desenvolvimento (vide em www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm)

Segundo o CID-10, o Autismo pode ser dividido em:

Autismo infantil

Caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado, desenvolvido antes dos três anos de idade, que apresenta perturbação característica para interações sociais, comunicação e comportamento.

Autismo atípico

Quando os sintomas não conferem com os do autismo infantil. O autismo atípico ocorre, normalmente, em crianças com retardo mental profundo ou com transtorno no desenvolvimento de linguagem.

Síndrome de Rett

Acontece só em meninas. Inicialmente, o desenvolvimento é normal, seguido da perda de linguagem, da marcha e do uso das mãos, associado a um retardo do desenvolvimento craniano.

Síndrome de Asperger

Apresenta transtornos semelhantes ao autismo. Diferencia-se, essencialmente, por não apresentar retardo, deficiência de linguagem ou no desenvolvimento cognitivo.

Questões importantes

O autista tem expectativa de vida completamente normal. O autismo não tem cura, porém, é importante que a família busque um diagnóstico precoce, pois ajuda muito no desenvolvimento do indivíduo.

Os tratamentos podem ser feitos por equipes multi e interdisciplinares – como médicos, terapeutas, neurologistas etc. A participação da família é fundamental para a evolução do autista, que pode ter alguns sintomas amenizados ou extintos. Claro que vai depender do atendimento adequado e qualificado dos profissionais. Mas uma coisa tem de ficar clara: não existe medicação ou tratamentos específicos para o autismo.

O quadro do autismo não é estático, alguns sintomas podem se modificar ou até desaparecer. Por isso, aconselham-se avaliações periódicas.

Por fim,

Todo mundo tem um potencial único. Trate a pessoa com autismo vislumbrando as capacidades que ela tem. Uma relação harmoniosa e respeitosa é capaz de transformações profundas. É importante sempre acreditar no ser humano, tenha ele alguma limitação, transtorno ou deficiência.

Epilepsia

As epilepsias são condições físicas, singulares, que ocorrem quando, inesperadamente, surgem mudanças breves e repentinas no funcionamento bioelétrico do corpo. Importante ressaltar que não é uma deficiência, mas pode ser ocasionada por ela. Para explicar como ocorre uma crise, vamos comparar o ataque epilético a um curto-circuito momentâneo que afeta nossas células nervosas como parte de uma disfunção do Sistema Nervoso Central. Esse "curto-circuito" pode ocasionar perda de consciência momentânea, acompanhada de outros distúrbios como abalos musculares, movimentos bruscos, perda do equilíbrio corporal, entre outros. A epilepsia pode atingir qualquer pessoa, por isso é importante estar atento ao que se pode fazer quando isso ocorrer.

Para ajudar alguém em crise epilética, em primeiro lugar, mantenha a calma. Depois, tente deitá-la em um lugar confortável e longe do alcance de tudo o que possa oferecer perigo. O ideal é posicionar a cabeça dessa pessoa um pouco mais elevada do que o resto do corpo. Use, para isso, uma blusa ou outro material acessível. Segure o rosto e tente deixá-lo de lado para que a saliva não interrompa a respiração. Não coloque nenhum objeto dentro da boca do epilético. É um mito achar que a pessoa em crise de epilepsia pode engolir a língua. Não a segure, tentando controlar seus tremores, e nem jogue água ou tente dar alguma coisa para ela comer ou beber. Aguarde pacientemente até a crise terminar. É comum que, após a crise epilética, a pessoa tenha sono e durma. Não a acorde, espere até que ela desperte e pergunte se pode ajudá-la de mais alguma maneira.

Tecnologias assistivas

Ufa! Depois de um longo relato sobre como tratar pessoas com deficiência, vamos abrir um pouquinho esse leque para entender, também, o que elas precisam para poder usufruir plenamente dos serviços que nossa cidade oferece. Acredito que a primeira barreira, mais ampla e complexa, é a atitude. Como você já aprendeu, é preciso um pouco de bom senso e alguns toques para saber conviver com as pessoas com deficiência. Muitas vezes, temos medo daquilo que não conhecemos, mas, agora, já aprendemos muita coisa e saberemos como lidar com as mais diversas situações.

Porém, o que também falta são acessos e acessibilidades, o que nos leva a pensar que a deficiência está no meio e não, necessariamente, nas pessoas. Vamos estender esse raciocínio. Você vai a um restaurante e quase nunca se depara com pessoas com deficiência física, por exemplo. Bom, vamos notar alguns pequenos itens: esse restaurante tem degraus na entrada? E mais, os espaços entre as mesas são tão apertados que se não tivesse perdido aqueles quilinhos a mais nem você circularia por ali? Pois é. Vamos mais longe: será que esse restaurante tem banheiro adaptado para pessoas com deficiência física (barras de transferência, espaço para circulação, pia acessível)? Com degraus, falta de espaço e sem banheiro, o deficiente físico, com certeza, não é bem-vindo nesse lugar. Agora, se houvesse todas essas acessibilidades, seu amigo que anda em cadeira de rodas estaria ali comendo um belo prato de massa e tomando um bom vinho. Então, de quem é a deficiência?

Além dos acessos físicos, há outras formas de acessibilidades as quais chamamos de tecnologias assistivas ou ajudas técnicas. Traduzindo: toda a tecnologia desenvolvida ou produtos, instrumento, estratégia, serviço ou prática para garantir a integração da pessoa com deficiência na sociedade. Exemplo: o sistema Braille e os softwares que fazem a leitura de tela dos computadores para deficientes visuais; os aparelhos de audição para os deficientes auditivos; as próteses e órteses para os deficientes físicos; os telefones para surdos (TS); os Sistemas de Comunicação Alternativos (SAS) - principalmente, os usados por aqueles que têm paralisia cerebral; entre muitos outros. É importante citar que as tecnologias não indicam apenas objetos e dispositivos, mas englobam toda a organização referente ao assunto. Por exemplo, vamos falar de transporte. Quando citamos tecnologias de transporte, não nos referimos apenas à uma rampa ou a um sistema de rebaixamento, que acabam tornando esse ônibus acessível, mas, também, a todo o controle de tráfego, circulação nas calçadas, formação de profissionais etc.

Enfim, vamos saber um pouco mais sobre outras tecnologias.

Sistema Braille

Braille é um sistema de leitura com o tato para cegos inventado pelo francês Louis Braille (1809 /1852). Braille, que ficou totalmente cego aos três anos de idade, inventou um sistema de pontos em relevo, inspirado pela visita do capitão aposentado Charles Barbier, que trouxera um novo conjunto de escrita para a noite que permitia aos militares trocar ordens e informações silenciosamente. Este sistema, conhecido como Serre, é baseado em 12 pontos, ao passo que o sistema desenvolvido por Braille é mais simples, com apenas seis pontos.

Louis Braille melhorou seu sistema, incluindo a notação numérica e musical. Em 1829, publicou o seu método. O sistema Braille é um alfabeto convencional cujos caracteres se indicam por pontos em relevo. A partir dos seis pontos salientes, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos, sinais algébricos e notas musicais.

Dois anos depois da morte de seu inventor, o método Braille foi oficialmente adotado e reconhecido na França.

Curiosidade: Um cego experiente pode ler duzentas palavras por minuto.

Softwares para pessoas com deficiência visual

No Brasil, já foram desenvolvidos alguns softwares de voz para que pessoas com deficiência visual tenham acesso a computadores. Desta forma, elas podem trabalhar, se divertir, enfim, usar o universo de possibilidades que um computador pode oferecer. Softwares como o Visual Vision ou Virtual Vision, que rodam em sistema Windows, têm ótimos sintetizadores de voz e são algumas possibilidades de softwares. Bem como o Dosvox, outro tipo de software, que pode ser adquirido gratuitamente pelo site http://caec.nce.ufrj.br. O Dosvox foi criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Faculdade Federal do Rio de Janeiro.

Aparelhos auditivos

São equipamentos que permitem aos deficientes auditivos a possibilidade da audição. Em muitos casos, os aparelhos não devolvem a integralidade dos sons, mas possibilitam que sejam detectados ruídos que facilitam a comunicação. Hoje, há disponíveis aparelhos miniaturizados com tecnologia digital de última geração, que oferecem melhor ajuste à perda auditiva e ao estilo de vida do usuário.

Implante coclear

O implante coclear é um dispositivo eletrônico, de alta tecnologia, que estimula eletricamente as fibras do nervo auditivo para que essa corrente seja percebida pelo córtex cerebral. Esse implante fornece impulsos elétricos para estimulação das fibras neurais remanescentes em diferentes regiões da cóclea, possibilitando ao usuário a capacidade de perceber o som.

A cóclea (ou caracol, devido à sua forma) é a porção do ouvido interno onde está o órgão de Corti, que contém os terminais nervosos responsáveis pela audição.

Próteses e Órteses

Próteses são equipamentos que substituem parte do corpo humano, e podem ser implantadas ou não. Um amputado, por exemplo, pode usar o recurso da prótese para colocar uma perna ou uma mão mecânica. Já as órteses são equipamentos que substituem uma função do corpo, como a cadeira de rodas e muletas, por exemplo, que suprem a carência do andar de pessoas com deficiência física. Outro exemplo de órtese é bem mais usado do que você imagina. Os óculos suprem a carência de visão e possibilitam que muitas pessoas possam enxergar um pouco melhor. Essa é uma órtese que muita gente usa.

Telefone para Surdos

TS - Telefone para Surdos - é um aparelho telefônico com tecnologia específica que facilita a comunicação por telefone entre pessoas surdas e ouvintes. O TS, tem na parte superior do aparelho, uma pequena tela onde a mensagem aparece escrita e, um pouco abaixo, tem um teclado onde o surdo pode digitar a conversa. Quem faz a operacionalização e a transmissão das mensagens é a Central de Intermediação Surdo-Ouvinte (CISO), que funciona 24 horas por dia e pode ser acessada pelo número 142. Esse aparelho é disponibilizado em grande parte dos prédios públicos, mas, ainda, é pouco utilizado porquê muitos surdos não têm o telefone disponível em casa.

O sistema funciona da seguinte maneira: um surdo tecla do TS o número da central 142 e transmite sua mensagem por meio do teclado alfanumérico. Na CISO uma intermediadora completa a ligação (que pode ser para um surdo ou ouvinte) e transmite, no caso da outra pessoa ser ouvinte, o recado por via falada. Se o outro interlocutor também for surdo, e estiver em TS, a mensagem aparece no visor.

Sistemas de comunicação alternativos e/ou suplementares (SAS)

O SAS é o uso integrado de componentes - símbolos, gestos, recursos, estratégias e técnicas - utilizados por um indivíduo em sua comunicação. Os sistemas gráficos facilitaram a interação, principalmente, para pessoas que têm paralisia cerebral. Os mais conhecidos e usados no Brasil são o Rebus, Picture Communication Symbols (PCS), Pictogram Ideogram Communication Symbols (PIC) e Blissymbols.

O sistema Bliss, por exemplo, é composto por um pequeno número de formas chamadas de "elementos simbólicos", ou seja, são desenhos que simbolizam a idéia de uma coisa e criam uma associação gráfica entre o símbolo e o conceito que ele representa. Já os sistemas PCS e PIC são pictográficos, ou seja, baseados em imagens e desenhos que representam exatamente aquilo que são. É uma comunicação mais curta entre o símbolo e aquilo que ele representa.

Todos esses sistemas são apresentados em um prancha, onde a pessoa com paralisia cerebral indica as imagens ou símbolos representativos daquela informação que deseja transmitir.

Legislação

Já que falamos bastante sobre como lidar com pessoas com deficiência, vamos conhecer agora um pouco das Leis que garantem os seus direitos como cidadãos.

Sempre que precisar, ampare-se legalmente. Grande parte dessas legislações não são cumpridas e precisamos fazer valer todas elas. Esse é o nosso ato de cidadania!

Legislação da Cidade de São Paulo

LEI Nº 5.440, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1957
Estabelece medidas de proteção em benefício dos vendedores ambulantes de capacidade física reduzida. Regulamentada pelo Decreto 4575/60.

LEI Nº 5.690, DE 08 DE FEVEREIRO DE 1960.
Dispõe que os surdos e surdos-mudos poderão ser nomeados ou admitidos para cargos ou funções públicas, cujo desempenho seja compatível com a deficiência de que forem portadores, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 6303/65. Lei 6665/65 acrescenta parágrafo ao artigo 2 da lei.

LEI Nº 8.438, DE 20 DE SETEMBRO DE 1976.
Dispõe sobre organização da educação de deficientes auditivos no Ensino Municipal, e dá outras providências.

LEI Nº 10.012, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1985
Dispõe sobre assentos reservados para uso por gestantes, mulheres portando bebês ou crianças de colo, idosos e deficientes físicos, nos veículos de transporte coletivo de passageiros.

LEI Nº 10.072, DE 09 DE JUNHO DE 1986.
Dispõe sobre a instalação de bancas de jornais e revistas em logradouros públicos, e dá outras providências. - Artigos 1º; 2º; 5º, § 1º. Regulamentada pelo Decreto 22.709/86.

LEI Nº 10.205, DE 04 DE DEZEMBRO DE 1986
Disciplina a expedição de licença de funcionamento e dá outras providências. Redação dada pelas Leis 11.785/95, 13.537/03; alterada pela Lei 14.028/05. Decreto 41532/01 regulamenta emissão de termo de consulta, auto de licença e alvará de funcionamento.

LEI Nº 10.508, DE 04 DE MAIO DE 1988.
Dispõe sobre a limpeza nos imóveis, o fechamento de terrenos não edificados e a construção de passeios, e dá outras providências. - Art. 10 e parágrafo único. Regulamentada pelo Decreto 27.505/88.

LEI Nº 10.832, DE 05 DE JANEIRO DE 1990.
Determina tratamento prioritário a pessoas com deficiências físicas. Decreto 32.329/92 revoga artigo 2º no que for incompatível.

LEI Nº 10.880, DE 17 DE SETEMBRO DE 1990.
Autoriza o Executivo Municipal a criar escolas para crianças com deficiência mentail, e dá outras providências.

LEI Nº 11.039, DE 23 DE AGOSTO DE 1991.
Disciplina o exercício do comércio ou prestação de serviços ambulantes nas vias e logradouros públicos do município de São Paulo. Regulamentada pelo Decreto 42.600/02, de acordo com o disposto na Lei 13.399/02, que dispôs sobre a criação das Subprefeituras.

LEI Nº 11.056, DE 04 DE SETEMBRO DE 1991.
Autoriza o Executivo Municipal a celebrar convênios com entidades, reconhecidas como de utilidade pública, que mantenham cursos básicos ou especiais de alfabetização para crianças excepcionais. Regulamentada pelo Decreto 31.384/92.

LEI Nº 11.065, DE 04 DE SETEMBRO DE 1991.
Torna obrigatória a adaptação dos estádios desportivos para facilitar o ingresso, locomoção e acomodação das pessoas com deficiência física, especialmente os paraplégicos.

LEI Nº 11.101, DE 29 DE OUTUBRO DE 1991.
Dispõe sobre a entrega de livros a pessoas com deficiência física em suas residências, para leitura e pesquisa nas Bibliotecas Municipais. Regulamentada pelo Decreto 31.285/92.

LEI Nº 11.109, DE 31 DE OUTUBRO DE 1991.
Institui nos órgãos da Administração Municipal, setor especial para atendimento de idosos, gestantes e portadores de deficiência.

LEI Nº 11.119, DE 08 DE NOVEMBRO DE 1991.
Dispõe sobre a construção de salas, para cinema e teatro em Centros Comerciais do Município de São Paulo. - Art. 3º. Regulamentada pelo Decreto 31.335/92.

LEI Nº 11.228, DE 25 DE JUNHO DE 1992.
Dispõe sobre o Código de Obras e Edificações, revoga a Lei nº 8.266, de 20 de junho de 1975, com as alterações adotadas por leis posteriores, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 32.329/92.

LEI Nº 11.248, DE 1º DE OUTUBRO DE 1992.
Dispõe sobre o atendimento preferencial de gestantes, mães com crianças de colo, idosos e deficientes em estabelecimentos comerciais, de serviço e similares, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 32.975/93. Lei 13.036/00 altera o artigo 3º da lei.

LEI Nº 11.250, DE 1º DE OUTUBRO DE 1992.
Dispõe sobre a isenção de tarifa no sistema de transporte coletivo do Município às pessoas com deficiência física e mental, e dá outras providências.

LEI Nº 11.257, DE 07 DE OUTUBRO DE 1992.
Autoriza a Prefeitura do Município de São Paulo a implantar o serviço de "Rádio-Perua", destinado ao

atendimento de pessoas com deficiência física. Decreto 32.223/92 institui no Sistema de Transporte Individual de Passageiros, por veículos de aluguel providos de taxímetro, a categoria "Perua-Rádio-Táxi".

LEI Nº 11.315, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1992.
Dispõe sobre o Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD, e dá outras providências. Decreto nº 36.842, de 08 de maio de 1997 aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD. Lei 12.499/97 altera o parágrafo 2º do artigo 7 da lei. Decreto 45.810, de 1º de abril de 2005, altera o nome do Conselho para **Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência**, vinculado à Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - Seped.

LEI Nº 11.326, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1992.
Dispõe sobre o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Regulamentada pelo Decreto 33.793/93.

LEI Nº 11.345, DE 14 DE ABRIL DE 1993.
Dispõe sobre a adequação das edificações a pessoas com deficiência, e dá outras providências. Regulamentação consolidada pelo Decreto 45.122/04.

LEI Nº 11.353, DE 22 DE ABRIL DE 1993.
Obriga a rede hospitalar do Município de São Paulo a fornecer, quando necessário, próteses e cadeiras de rodas para deficientes físicos.

LEI Nº 11.369, DE 17 DE MAIO DE 1993.
Cria uma classe especial para alunos excepcionais mentais educáveis, a cada nova implantação de Escola Municipal.

LEI Nº 11.424, DE 30 DE SETEMBRO DE 1993.
Dispõe sobre o acesso de pessoas com deficiência física a cinemas, teatros e casas de espetáculos. Lei 12.815/99 altera o artigo 1º da lei. Decreto 45.122/04 consolida a regulamentação da lei.

LEI Nº 11.441, DE 12 DE NOVEMBRO DE 1993.
Dispõe sobre instalação ou adaptação de box com sanitários destinados aos usuários de cadeiras de rodas nas seguintes edificações: locais de reunião com mais de 100 (cem) pessoas; qualquer outro uso com mais de 60 (sessenta) pessoas.

LEI Nº 11.468, DE 12 DE JANEIRO DE 1994.
Dispõe sobre a colocação de assento nas farmácias e drogarias, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 35.070/95

LEI Nº 11.506, DE 13 DE ABRIL DE 1994.
Dispõe sobre a criação de vagas especiais para estacionamento de veículos dirigidos ou conduzindo pessoas com deficiência nas vias públicas municipais, e dá outras providências.

LEI Nº 11.602, DE 12 DE JULHO DE 1994.
Autoriza o Executivo a adaptar pelo menos um veículo às necessidades das pessoas com deficiência física em todas as linhas de ônibus da cidade de São Paulo, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 36.071/96, que teve o parágrafo 2º do art. 5º alterado pelo Decreto 45.038/04.

LEI Nº 11.607, DE 13 DE JULHO DE 1994.
Dispõe sobre a criação de Oficinas Abertas de Trabalho para ensino e profissionalização de pessoas com deficiência física. Regulamentada pelo Decreto 35.824/96.

LEI Nº 11.785, DE 26 DE MAIO DE 1995
Altera a redação do art. 1º e do art. 6º da Lei nº 10.205 de 4 de dezembro de 1986 que disciplina a expedição de licença de funcionamento, e dá outras providências.

LEI N° 11.859, DE 31 DE AGOSTO DE 1993.
Acrescenta subitem ao item 9.5.3 da Seção 9.5 do Capítulo 9 do Anexo 8 da Lei Municipal n° 11.228, de 25 de junho de 1992, que dispõe sobre o Código de Obras e Edificações.

LEI Nº 11.987, DE 16 DE JANEIRO DE 1996.
Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação nos parques do Município de São Paulo de, pelo menos, um brinquedo destinado para crianças com deficiência mental ou deficiência física, e dá outras providências.

LEI Nº 11.992, DE 16 DE JANEIRO DE 1996.
Dispensa a parada dos ônibus urbanos nos pontos normais de parada de embarque e desembarque de passageiros para desembarque de pessoas com deficiência física.

LEI Nº 11.995, DE 16 DE JANEIRO DE 1996.
Veda qualquer forma de discriminação no acesso aos elevadores de todos os edifícios públicos municipais ou particulares, comerciais, industriais e residenciais multifamiliares existentes no município de São Paulo. Regulamentada pelo Decreto 36.434/96. Nova redação dada pelo Decreto 37.248/97.

LEI Nº 12.002, DE 23 DE JANEIRO DE 1996.
Dispõe sobre permissão de uso de passeio público fronteiriço a bares, confeitarias, restaurantes, lanchonetes e assemelhados, para colocação de toldos, mesas e cadeiras, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 36.594/96.

LEI Nº 12.037, DE 11 DE ABRIL DE 1996.
Dispõe sobre a prioridade para as pessoas com deficiência no uso das piscinas e outros equipamentos dos clubes municipais. Regulamentada pelo Decreto 36.428/96.

LEI Nº 12.117, DE 28 DE JUNHO DE 1996.
Dispõe sobre o rebaixamento de guias e sarjetas para possibilitar a travessia de pedestres com deficiências físicas. Regulamentada pelo Decreto 37.031/97.

LEI Nº 12.360, DE 13 DE JUNHO DE 1997.
Dispõe sobre a obrigatoriedade de manutenção de cadeiras de rodas dotadas de cesto acondicionador de compras em supermercados de grande porte, e dá outras providências.

LEI Nº 12.363, DE 13 DE JUNHO DE 1997.
Dispõe sobre a obrigatoriedade da utilização de cardápios impressos em "braille" em bares, restaurantes, lanchonetes, hotéis e similares, no Município de São Paulo. Regulamentada pelo Decreto 36.999/97.

LEI Nº 12.365, DE 13 DE JUNHO DE 1997.
Dispõe sobre a obrigatoriedade de atendimento preferencial a pessoas com deficiência física, idosos e gestantes nos postos de saúde e hospitais municipais. Regulamentada pelo Decreto 37.030/97.

LEI Nº 12.368, DE 13 DE JUNHO DE 1997.
Dispõe sobre a adequação das unidades esportivas municipais a deficientes, idosos e gestantes.

LEI Nº 12.471, DE 16 DE SETEMBRO DE 1997.
Institui o "Dia do Surdo" no Município de São Paulo, a ser comemorado, anualmente, no último domingo de setembro.

LEI Nº 12.492, DE 10 DE OUTUBRO DE 1997.
Assegura o ingresso de cães-guia para pessoas com deficiência visual em locais de uso público ou privado.

LEI Nº 12.495, DE 10 DE OUTUBRO DE 1997.
Institui no âmbito do Município de São Paulo o "Dia do Lazer para o Deficiente Físico", a ser comemorado no 1º sábado, compreendido entre 3 e 10 de dezembro, dentro da Semana da Pessoa Portadora de Deficiência (regulamentada pelo artigo 1º do Decreto nº 35.161, de 30 de maio de 1995). Lei regulamentada pelo Decreto 37.484/98.

LEI Nº 12.499, DE 11 DE OUTUBRO DE 1997.
Altera a redação do parágrafo 2º do artigo 7 da Lei 11.315, de 21/12/92, que criou o Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD, e dá outras providências.

LEI Nº 12.556, DE 08 DE JANEIRO DE 1998.
Institui o Programa de Saúde Auditiva para crianças no Município de São Paulo, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 42.214/02.

LEI Nº 12.561, DE 08 DE JANEIRO DE 1998.
Dispõe sobre a criação de locais específicos, reservados exclusivamente para pessoas com deficiência física que necessitem de cadeiras de rodas para sua locomoção, nos estádios de futebol e ginásios esportivos do Município de São Paulo, e dá outras providências.

LEI Nº 12.575, DE 24 DE MARÇO DE 1998.
Institui, no âmbito do Município de São Paulo, o Dia da Pessoa com Deficiência, a ser comemorado, anualmente, no dia 3 de dezembro; e dá outras providências. Lei nº 12.597, de 16 de abril de 1998.

LEI Nº 12.597, DE 16 DE ABRIL DE 1998.
Dispõe sobre a destinação preferencial dos apartamentos localizados nos andares térreos dos edifícios construídos pelo Poder Público Municipal, nos programas de habitação popular, para as pessoas com deficiência física, e dá outras providências. Decreto 44.667/04 regulamenta dispositivos da lei.

LEI Nº 12.658, DE 18 DE MAIO DE 1998.
Obriga cinemas, teatros, bibliotecas, ginásios esportivos, casas noturnas e restaurantes a manter, em suas dependências, cadeiras especiais para o uso de pessoas obesas, e dá outras providências.

LEI Nº 12.753, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1998.
Institui no município de São Paulo o programa de integração e escolarização de deficientes visuais.

LEI Nº 12.815, DE 6 DE ABRIL DE 1999.
Dá nova redação ao art. 1º da Lei nº 11.424, de 30 de setembro de 1993, que dispõe sobre o acesso de pessoas com deficiência física a cinemas, teatros, casas de espetáculos e estabelecimentos bancários. Decreto 45.122/04 consolida regulamentação.

LEI Nº 12.821, DE 7 DE ABRIL DE 1999.
Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos bancários com acesso único através de porta-giratória manterem acesso, em rampa, quando for o caso, para pessoas com deficiência física, que se locomovem em cadeira de rodas, e dá outras providências. Decreto 45.122/04 consolida regulamentação.

LEI N° 12.867, DE 1º DE JULHO DE 1999.
Institui e oficializa o campeonato municipal do atleta portador de deficiência física, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 39.879/00.

LEI Nº 12.975, DE 22 DE MARÇO DE 2000.
Dispõe sobre a concessão de meia-entrada para maiores de 65 anos e pessoas com deficiência nos espetáculos culturais, artísticos e esportivos promovidos ou subsidiados pelo governo municipal ou órgão da administração indireta.

LEI Nº 13.036, DE 18 DE JULHO DE 2000.
Altera o art. 3º da Lei nº 11.248, de 01 de outubro de 1992, que dispõe sobre o atendimento preferencial de gestantes, mães com crianças de colo, idosos e pessoas com deficiência em estabelecimentos comerciais, de serviço e similares; e dá outras providências.

LEI Nº 13.224, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2001.
Institui a "Semana de Prevenção às Deficiências", a ser realizada, anualmente, no período de 21 a 28 de agosto, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 42.259/02.

LEI Nº 13.234, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2001
Dispõe sobre a obrigatoriedade dos hospitais possuírem macas dimensionadas para pessoas obesas, e dá outras providências.

LEI Nº 13.304, DE 21 DE JANEIRO DE 2002.
Reconhece, no âmbito do Município de São Paulo, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 41.986/02.

LEI Nº 13.307, DE 23 DE JANEIRO DE 2002.
Dispõe sobre a obrigatoriedade dos supermercados e similares, localizados no município de São Paulo, de possuírem cadeiras de rodas acopladas a carrinhos de compras, e dá outras providências.

LEI Nº 13.383, DE 3 DE JULHO DE 2002.
Dispõe sobre a concessão de aposentadoria em razão de doença grave, contagiosa ou incurável, regulamentando o artigo 166, inciso I da Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979, e dá outras providências.

LEI N° 13.398, DE 31 DE JULHO DE 2002.
Dispõe sobre o acesso de pessoas com deficiência a cargos e empregos públicos da Prefeitura do Município de São Paulo, nos limites que especifica, e dá outras providências.

LEI Nº 13.430, DE 13 DE SETEMBRO DE 2002.
Dispõe sobre o Plano Diretor Estratégico. Artigos nºs: 22; 26; 32, §4º, a; 35, X; 37, XIV; 38, § 4º, I e II; 43, II; 68, IV; 81, VI; 82, IX, e 84, VI, VII e VIII. Regulamentada pelo Decreto 44.667/04.

LEI Nº 13.714, DE 07 DE JANEIRO DE 2004.
Dispõe sobre implantação de dispositivos para instalação de equipamentos de telefonia destinados ao uso de pessoas com deficiência auditiva, da fala e surdas, em edificações que especifica, e dá outras providências.

LEI Nº 13.885, DE 25 DE AGOSTO DE 2004.
Estabelece normas complementares ao Plano Diretor Estratégico, institui os planos regionais estratégicos das Subprefeituras, dispõe sobre o parcelamento, disciplina e ordena o uso e ocupação do solo do município de São Paulo. Decreto 45.904/05 regulamenta artigo 6º da lei referente à padronização dos passeios públicos (Passeio Livre).

LEI Nº 14.011, DE 23 DE JUNHO DE 2005.
Dispõe sobre a obrigatoriedade de curso específico para condutores e auxiliares de transporte escolar para crianças

especiais e dá outras providências.

LEI Nº 14.012, DE 23 DE JUNHO DE 2005.
Cria o Disque-Informações para o deficiente visual, e dá outras providências.

LEI Nº 14.028, DE 8 DE JULHO DE 2005.
Altera a redação do parágrafo 3° e acrescenta parágrafo 4° ao artigo 6º da Lei n° 10.205, de 04 de dezembro de 1986, com a redação conferida pela Lei n° 11.785, de 26 de maio de 1995, e pela Lei n° 13.537, de 19 de março de 2003.

LEI Nº 14.073, DE 18 DE OUTUBRO DE 2005
Dispõe sobre a criação do Programa Municipal para cuidar de Políticas Públicas e Ações voltadas às Pessoas com Deficiência Visual, no âmbito do município de São Paulo.

LEI Nº 14.090, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2005.
Autoriza a instalação, nas praças e parques municipais, de equipamentos especialmente desenvolvidos para crianças cadeirantes, nas condições que especifica.

LEI Nº 14.189, DE 17 DE JULHO DE 2006.
Institui o "Dia Municipal do Deficiente Surdocego", a ser comemorado, anualmente, no último domingo de novembro; e dá outras providências.

LEI Nº 14.198, DE 01 DE SETEMBRO DE 2006.
Dispõe sobre a reserva de vagas em apartamentos térreos para idosos e pessoas com deficiência física nos conjuntos habitacionais populares e dá outras providências.

LEI Nº 14.441, DE 20 DE JUNHO DE 2007

Dispõe sobre a criação da Central de Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras)e Guias-Intérpretes para Surdocegos, no âmbito do Município de São Paulo.

DECRETOS

Nº 4.575, DE 27 DE JANEIRO DE 1960.
Regulamenta a Lei nº 5.440, de 20 de dezembro de 1957 que estabelece medidas de proteção em benefício dos vendedores ambulantes de capacidade física reduzida. Redação do artigo 3º alterada pelo Decreto 5112/61.

N.º 4.883, DE 22 DE SETEMBRO DE 1960.
Dispõe sobre a criação do Instituto Municipal de Educação de Surdos e dá outras providências.

Nº 6.303, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1965.
Regulamenta a Lei n° 5.690, de 8 de fevereiro de 1960, que dispõe que os surdos e surdos-mudos poderão ser nomeados ou admitidos para cargos ou funções públicas, compatíveis com a deficiência, e dá outras providências.

Nº 17.261, DE 09 DE ABRIL DE 1981.
Dispõe sobre reserva de assento, em ônibus e trólebus, destinado ao uso preferencial de pessoas com deficiência física, e dá outras providências.

Nº 17.593, DE 14 DE OUTUBRO DE 1981.
Permite, a título precário e remunerado, nas áreas situadas nas pontas das feiras livres, a venda de produtos diversos e dá outras providências. Artigo 4º revogado pelo Decreto 27.929/89.

Nº 22.709, DE 5 DE SETEMBRO DE 1986.
Regulamenta a Lei n° 10.072, de 9 de junho de 1986, que dispõe sobre a instalação de bancas de jornais e revistas em logradouros públicos, e dá outras providências.- Arts. 1º; 2º, II; parágrafos 2º, a, 3º, 4º; 5º, I, IV a VII; 6º e parágrafo único e 30.

Nº 23.269, DE 07 DE JANEIRO DE 1987.
Dispõe sobre medidas destinadas a assegurar às pessoas com deficiência condições adequadas de participação em concursos públicos e demais processos seletivos.

Nº 27.505, DE 14 DE DEZEMBRO DE 1988.
Regulamenta a Lei nº 10.508 de 4 de maio de 1988, que dispõe sobre a limpeza nos imóveis, o fechamento de terrenos não edificados e a construção de passeios, e dá outras providências.- Art. 27 e parágrafo único; 28.

Nº 28.004, DE 21 DE AGOSTO DE 1989.
Dispõe sobre a criação, junto à Secretaria dos Negócios Extraordinários, do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD, e dá outras providências.

Nº 31.285, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1992.
Regulamenta a Lei nº 11.101, de 29 de outubro de 1991, que dispõe sobre a entrega de livros a pessoas com deficiência física, em suas residências, para leitura e pesquisa nas Bibliotecas Municipais, e dá outras providências.

Nº 31.335, DE 19 DE MARÇO DE 1992.
Regulamenta a Lei nº 11.119, de 08 de novembro de 1991, que dispõe sobre a construção de salas para cinema e teatro em Centros Comerciais do Município de São Paulo - Art. 3º, e dá outras providências.

Nº 31.384, DE 30 DE MARÇO DE 1992.
Regulamenta o disposto na Lei nº 11.056, de 4 de setembro de 1991, que autoriza o Executivo Municipal a celebrar convênios com entidades, reconhecidas como de utilidade pública, que mantenham cursos básicos ou especiais de alfabetização para crianças excepcionais, e dá outras providências.

Nº 32.066, DE 18 DE AGOSTO DE 1992.
Institui Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, e dá outras providências.

Nº 32.223, DE 14 DE SETEMBRO DE 1992.
Institui, no Sistema de Transporte Individual de Passageiros, por veículos de aluguel providos de taxímetro, à categoria "Perua-Rádio-Táxi", e dá outras providências.

Nº 32.329, DE 23 DE SETEMBRO DE 1992.
Regulamenta a Lei nº 11.228, de 25 de junho de 1992 - Código de Obras e Edificações, e dá outras providências. Redação alterada por decretos posteriores.

Nº 32.975, DE 28 DE JANEIRO DE 1993.
Regulamenta a Lei nº 11.248, de 1º de outubro de 1992, que dispõe sobre o atendimento preferencial de gestantes, mães com crianças de colo, idosos e deficientes em estabelecimentos comerciais, de serviço e similares, e dá outras providências.

Nº 33.793, DE 08 DE NOVEMBRO DE 1993.
Regulamenta a Lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992, que dispõe sobre o atendimento aos alunos com deficiência, e dá outras providências.

Nº 33.891, DE 16 DE DEZEMBRO DE 1993.
Institui o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

Nº 35.070, DE 19 DE ABRIL DE 1995.
Regulamenta a Lei nº 11.468, de 12 de janeiro de 1994 que dispõe sobre a colocação de assentos nas farmácias e drogarias, e dá outras providências.

Nº 35.072, DE 20 DE ABRIL DE 1995.
Dispõe sobre as Salas de Leitura nas Escolas Municipais, e dá outras providências.

Nº 35.161, DE 30 DE MAIO DE 1995.
Institui a Semana da Pessoa com Deficiência, a ser comemorada, anualmente, de 3 a 10 de dezembro, e dá outras providências.

Nº 35.824, DE 23 DE JANEIRO DE 1996.
Regulamenta a Lei nº 11.607, de 13 de julho de 1994, que dispõe sobre a criação de Oficinas Abertas de Trabalho para ensino e profissionalização de deficientes físicos.

Nº 36.071, DE 9 DE MAIO DE 1996.
Institui, no Sistema de Transporte Coletivo de Passageiros do Município de São Paulo, Modalidade Comum, serviço destinado a atender pessoas com mobilidade reduzida. Regulamenta a Lei 11.602, de 12 de julho de 1994, que autoriza o Executivo a adaptar pelo menos um veículo às necessidades das pessoas com deficiência física em todas as linhas de ônibus da cidade de São Paulo. Parágrafo 2º do art. 5º alterado pelo Decreto 45.038/04.

Nº 36.073, DE 9 DE MAIO DE 1996.
Dispõe sobre a reserva de vaga nos estacionamentos rotativos pagos, tipo Zona Azul, para veículos dirigidos ou conduzindo pessoas com deficiência ambulatorial, e dá outras providências.

Nº 36.314, DE 20 DE AGOSTO DE 1996.
Institui Política de Assistência à Pessoa Portadora de Deficiência, no âmbito da Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social (FABES); oficializa o Programa de Atendimento aos Portadores de Deficiência (PRODEF), e dá outras providências.

Nº 36.428, DE 4 DE OUTUBRO DE 1996.
Regulamenta a Lei nº 12.037, de 11 de abril de 1996, que dispõe sobre a prioridade para pessoas com deficiência no uso das piscinas e outros equipamentos dos clubes municipais, e dá outras providências.

Nº 36.434, DE 04 DE OUTUBRO DE 1996.
Regulamenta os dispositivos da Lei n° 11.995, de 16 de janeiro de 1996, que veda qualquer forma de discriminação no acesso aos elevadores de todos os edifícios públicos municipais ou particulares, comerciais, industriais e residenciais multifamiliares existentes no Município de São Paulo. Decreto 37.248/97 dá nova redação ao art. 2º.

Nº 36.594, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1996.
Regulamenta a Lei nº 12.002, de 23 de janeiro de 1996, que dispõe sobre a permissão de uso de passeio público fronteiriço a bares, confeitarias, restaurantes, lanchonetes e assemelhados, para colocação de toldos, mesas e cadeiras, e dá outras providências.

Nº 36.834, DE 02 DE MAIO DE 1997.
Disciplina a verificação de sanidade, condição física ou invalidez em interessados em exercer comércio ou prestação de serviço ambulante em vias ou logradouros públicos e parques municipais, ou instalar banca de jornais e revistas em logradouros públicos, e dá outras providências.

Nº 36.842, DE 08 DE MAIO DE 1997.
Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD, criado pela Lei nº 11.315 de 21 de dezembro de 1992, e dá outras providências.

Nº 36.999, DE 12 DE AGOSTO DE 1997.
Regulamenta a Lei nº 12.363, de 13 de junho de 1997, que dispõe sobre a obrigatoriedade da utilização de cardápios impressos em "Braille" em bares, restaurantes, lanchonetes, hotéis e similares, no Município de São Paulo, e dá outras providências.

Nº 37.030, DE 27 DE AGOSTO DE 1997.
Regulamenta a Lei nº 12.365, de 13 de junho de 1997, que dispõe sobre a obrigatoriedade de atendimento preferencial a pessoas com deficiência física, idosos e gestantes nos postos de saúde e hospitais municipais, e dá outras providências.

Nº 37.031, DE 27 DE AGOSTO DE 1997.
Regulamenta a Lei nº 12.117, de 28 de junho de 1996, que dispõe sobre o rebaixamento de guias e sarjetas para possibilitar a travessia de pedestres com deficiência. Ver Resolução CPA 3/00.

Nº 37.248, DE 17 DE DEZEMBRO DE 1997.
Dá nova redação ao art. 2º do Decreto nº 36.434/96, que regulamenta os dispositivos da Lei n° 11.995, de 16 de janeiro de 1996, que veda qualquer forma de discriminação no acesso aos elevadores de todos os edifícios públicos municipais ou particulares, comerciais, industriais e residenciais multifamiliares existentes no Município de São Paulo.

Nº 37.484, DE 18 DE JUNHO DE 1998.
Regulamenta a Lei nº 12.495, de 10 de outubro de 1997, que institui o "Dia do Lazer para o Deficiente Físico", a ser comemorado no 1° (primeiro) sábado compreendido entre os dias 3 e 10 de dezembro de cada ano, dentro da Semana da Pessoa Portadora de Deficiência, criada pelo Decreto nº 35.161, de 30 de maio de 1995.

Nº 39.651, DE 27 DE JULHO DE 2000.
Institui a Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, e dá outras providências. Decreto nº 46.138/05 altera dispositivos. Decreto 46.604/05 confere nova redação ao "caput" e respectivo inciso XX do Artigo 2º.Pelo Decreto 45.810/05, a CPA passa a ser vinculada à Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - Seped.

Nº 39.879, 22 DE SETEMBRO DE 2000.
Regulamenta a Lei nº 12.867, de 1º de julho de 1999, que institui e oficializa o Campeonato Municipal do Atleta Portador de Deficiência Física, e dá outras providências.

Nº 41.532, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2001.
Dispõe sobre emissão de termo de consulta, auto de licença e alvará de funcionamento, de que tratam a Lei 10.205/86 e Ato 11.546/7/36, combinado com Decreto 15.636/79, com alterações introduzidas pelo Decreto 24.636/87; e dá outras providências.

Nº 41.986, DE 14 DE MAIO DE 2002.
Regulamenta a Lei nº 13.304, de 21 de janeiro de 2002, que reconhece, no âmbito do Município de São Paulo, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como língua de instrução, meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda.

Nº 42.214, DE 22 DE JULHO DE 2002.
Regulamenta a Lei nº 12.556, de 8 de janeiro de 1998, que institui o Programa de Saúde Auditiva para crianças no Município de São Paulo.

Nº 42.259, DE 6 DE AGOSTO DE 2002.
Regulamenta a Lei nº 13.224, de 27 de novembro de 2001, que instituiu a "Semana de Prevenção às Deficiências", a ser realizada, anualmente, no período de 21 a 28 de agosto.

Nº 42.600, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2002.
Regulamenta a Lei n° 11.039, de 23 de agosto de 1991, que disciplina o exercício do comércio e a prestação de serviços ambulantes nas vias e logradouros públicos do Município de São Paulo, de acordo com o disposto na Lei n° 13.399, de 1º de agosto de 2002, que dispôs sobre a criação das Subprefeituras.

Nº 44.667, DE 26 DE ABRIL DE 2004.
Regulamenta as disposições da Lei nº 13.430, de 13 de setembro de 2002, que institui o Plano Diretor Estratégico, relativas às Zonas Especiais de Interesse Social e aos respectivos Planos de Urbanização, e dispõe sobre normas específicas para a produção de Empreendimentos de Habitação de Interesse Social, Habitação de Interesse Social e Habitação do Mercado Popular. - Art. 42. Também regulamenta dispositivos da Lei 12.597/98. Redação alterada por decretos posteriores.

Nº 45.038 DE 21 DE JULHO DE 2004.
Confere nova redação ao parágrafo 2º do artigo 5º do Decreto nº 36.071/96, que regulamenta a Lei 11.602, de 12 de julho de 1994, que dispõe sobre a adaptação de veículos no transporte coletivo no município de São Paulo.

Nº 45.122, DE 12 DE AGOSTO DE 2004.
Consolida a regulamentação das Leis nº 11.345, de 14 de abril de 1993, nº 11.424, de 30 de setembro de 1993, nº 12.815, de 6 de abril de 1999 e nº 12.821, de 7 de abril de 1999, que dispõem sobre a adequação das edificações para acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Revoga os Decretos 37.649/98 e 38.443/99.

Nº 45.415 DE 18 DE OUTUBRO DE 2004.
Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.

Nº 45.552, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2004.
Dispõe sobre o Selo de Acessibilidade, instituído pelo Decreto 37.648, de 25 de setembro de 1998 (revogado). Torna obrigatório o seu uso nos bens que especifica e dá outras providências.

Nº 45.810, DE 1º DE ABRIL DE 2005.
Introduz modificações no Decreto 45.683 de 1º de janeiro de 2005, que dispõe sobre a organização, atribuições e funcionamento da Administração Pública Direta. Refere-se à criação da Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida- Seped; vinculação da CPA e do CMPD (com a denominação alterada para Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência)à Seped.

Nº 45.811, DE 1º DE ABRIL DE 2005.
Dispõe sobre a organização da Secretaria Especial da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - Seped; altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

Nº 45.904, DE 19 DE MAIO DE 2005.
Regulamenta o artigo 6º da Lei nº 13.885, de 25 de agosto de 2004, que estabelece normas complementares ao Plano Diretor Estratégico, no que se refere à padronização dos passeios públicos.

Nº 45.990, DE 20 DE JUNHO DE 2005.
Institui os Selos de Habitação Universal e de Habitação Visitável para unidades habitacionais unifamiliares e multifamiliares, já construídas ou em construção, que asseguram as condições de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Nº 46.138, DE 27 DE JULHO DE2005
Altera dispositivos do Decreto nº 39.651, de 27 de junho de 2000, que instituiu a Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA.

Nº46.604, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2005.
Confere nova redação ao "caput" e respectivo inciso XX do Artigo 2º do Decreto nº 39.651/00, que instituiu a Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA.

Nº 47.124, DE 24 DE MARÇO DE 2006.
Institui o "Programa Ação Família - Viver em Comunidade" no Município de São Paulo.

Nº 47.452, DE 10 DE JULHO DE 2006.
Cria o programa "Abrace o Paradesporto".

INSTRUÇÃO NORMATIVA/SAR/01/2000, publicada em 12/02/2000

Objeto: Acessibilidade - Ação Fiscalizatória e Especificações Técnicas.

Dispõe sobre adaptação de edificações e dependências destinadas ao público, garantia de acesso adequado, sinalização de acessos, reserva de espaços e assentos em platéias, número de sanitários e demais parâmetros estabelecidos na legislação em vigor.

LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Constituição do Estado de São Paulo

Artigos: 97, I; 115, IX; 219; 223, II, g e IX; 234; 239, § 2º; 245, parágrafo único; 250, § 2º; 258; 266, V; 267; 277, parágrafo único e II; 278, II, IV e VI; 279, I, II e parágrafo único; 280; 281; ADCT artigos 55, 56 e parágrafo único.

Título II

Da organização dos poderes

Capítulo V

Das Funções Essenciais à Justiça

Artigo 97 - Incumbe ao Ministério Público, além de outras funções:

I - exercer a fiscalização dos estabelecimentos prisionais e dos que abriguem idosos, menores, incapazes ou portadores de deficiências, sem prejuízo da correição judicial;

Título III

Da organização do Estado

Capítulo I

Da Administração Pública

Seção I

Disposições Gerais

Artigo 115 - Para a organização da administração pública direta e indireta, inclusive as fundações instituídas ou mantidas por qualquer dos Poderes do Estado, é obrigatório o cumprimento das seguintes normas:

IX - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para os portadores de deficiências, garantindo as adaptações necessárias para a sua participação nos concursos públicos e definirá os critérios de sua admissão;

Título VII

Da ordem social

Capítulo II

Da Seguridade Social

Seção II

Da Saúde

Artigo 219 - A saúde é direito de todos e dever do Estado.

Artigo 223 - Compete ao sistema único de saúde, nos termos da lei, além de outras atribuições:

II - a identificação e o controle dos fatores determinantes e condicionantes da saúde individual e coletiva, mediante, especialmente, ações referentes à:

g) saúde dos portadores de deficiências;

IX - a implantação de atendimento integral aos portadores de deficiências, de caráter regionalizado, descentralizado e hierarquizado em níveis de complexidade crescente, abrangendo desde a atenção primária, secundária e terciária de saúde, até o fornecimento de todos os equipamentos necessários à sua integração social;

Seção III

Da Promoção Social

Artigo 234 - O Estado subvencionará os programas desenvolvidos pelas entidades assistenciais filantrópicas e sem fins lucrativos, com especial atenção às que se dediquem à assistência aos portadores de deficiências, conforme critérios definidos em lei, desde que cumpridas as exigências de fins dos serviços de assistência social a serem prestados.

Capítulo III

Da Educação, da Cultura e dos Esportes e Lazer

Seção I

Da Educação

Artigo 239 - O Poder Público, organizará o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares.

§ 2º - O Poder Público oferecerá atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Artigo 245 - Nos três níveis de ensino, será estimulada a prática de esportes individuais e coletivos, como complemento à formação integral do indivíduo.

Parágrafo único - A prática referida no "caput", sempre que possível, será levada em conta em face das necessidades dos portadores de deficiências.

Artigo 250 - O Poder Público responsabilizar-se-á pela manutenção e expansão do ensino médio, público e gratuito, inclusive para os jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, tomando providências para universalizá-lo.

§ 2º - Além de outras modalidades que a lei vier a estabelecer no ensino médio, fica assegurada a especificidade do curso de formação do magistério para a pré-escola e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive com formação de docentes para atuarem na educação de portadores de deficiências.

Artigo 258 - O Poder Público poderá, mediante convênio, destinar parcela dos recursos de que trata o artigo 255 a instituições filantrópicas, definidas em lei, para a manutenção e o desenvolvimento de atendimento educacional, especializado e gratuito a educandos portadores de necessidades especiais. (NR)

Seção III

Dos Esportes e Lazer

Artigo 266 - As ações do Poder Público e a destinação de recursos orçamentários para o setor darão prioridade:

V - à adequação dos locais já existentes e previsão de medidas necessárias quando da construção de novos espaços, tendo em vista a prática de esportes e atividades de lazer por parte dos portadores de deficiências, idosos e gestantes, de maneira integrada aos demais cidadãos.

Artigo 267 - O Poder Público incrementará a prática esportiva às crianças, aos idosos e aos portadores de deficiências.

Capítulo VII

Da Proteção Especial

Seção I

Da Família, da Criança, do Adolescente, do Idoso e dos Portadores de Deficiências.

Artigo 277 - Cabe ao Poder Público, bem como à família, assegurar à criança, ao adolescente, ao idoso e aos portadores de deficiências, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e agressão.

Parágrafo único - O direito à proteção especial, conforme a lei, abrangerá, entre outros, os seguintes aspectos:

2 - obrigação de empresas e instituições, que recebam do Estado recursos financeiros para a realização de programas, projetos e atividades culturais, educacionais, de lazer e outros afins, de preverem o acesso e a participação de portadores de deficiências.

Artigo 278 - O Poder Público promoverá programas especiais, admitindo a participação de entidades não governamentais e tendo como propósito:

II - concessão de incentivo às empresas para adequação de seus equipamentos, instalações e rotinas de trabalho aos portadores de deficiências.

IV - integração social de portadores de deficiências, mediante treinamento para o trabalho, convivência e facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos.

VI - instalação e manutenção de núcleos de atendimento especial e casas destinadas ao acolhimento provisório de crianças, adolescentes, idosos, portadores de deficiências e vítimas de violência, incluindo a criação de serviços jurídicos de apoio às vítimas, integrados a atendimento psicológico e social;

Artigo 279 - Os Poderes Públicos estadual e municipal assegurarão condições de prevenção de deficiências, com prioridade para a assistência pré-natal e à infância, bem como integração social de portadores de deficiências, mediante treinamento para o trabalho e para a convivência, mediante:

I - criação de centros profissionalizantes para treinamento, habilitação e reabilitação profissional de portadores de deficiências, oferecendo os meios adequados para esse fim aos que não tenham condições de freqüentar a rede regular de ensino;

II - implantação de sistema "Braille" em estabelecimentos da rede oficial de ensino, em cidade pólo regional, de forma a atender às necessidades educacionais e sociais dos portadores de deficiências.

Parágrafo único - As empresas que adaptarem seus equipamentos para o trabalho de portadores de deficiências poderão receber incentivos, na forma da lei.

Artigo 280 - É assegurado na forma da lei, aos portadores deficiências e aos idosos, acesso adequado aos logradouros e edifícios de uso público, bem como aos veículos de transporte coletivo urbano.

Artigo 281 - O Estado propiciará, por meio de financiamentos, aos portadores de deficiências, a aquisição dos equipamentos que se destinam a uso pessoal e que permitam a correção, diminuição e superação de suas limitações, segundo condições a serem estabelecidas em lei.

ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

Artigo 55 - A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros públicos, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado aos portadores de deficiências.

Artigo 56 - No prazo de cinco anos, a contar da promulgação desta Constituição, os sistemas de ensino municipal e estadual tomarão todas as providências necessárias à efetivação dos dispositivos nela previstos, relativos à formação e reabilitação dos portadores de deficiências, em especial e quanto aos recursos financeiros, humanos, técnicos e materiais.

Parágrafo único - Os sistemas mencionados neste artigo, no mesmo prazo, igualmente, garantirão recursos financeiros, humanos, técnicos e materiais, destinados a campanhas educativas de prevenção de deficiências.

LEIS

LEI COMPLEMENTAR Nº 666, DE 26 DE NOVEMBRO DE 1991.
Autoriza o Poder Executivo a conceder isenção de tarifas de transporte às pessoas com deficiência e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 34.753/92.

LEI COMPLEMENTAR Nº 683, DE 18 DE SETEMBRO DE 1992.
Dispõe sobre reserva, nos concursos públicos, de percentual de cargos em empregos para pessoas com deficiência e dá providências correlatas.

LEI COMPLEMENTAR Nº 791, DE 9 DE MARÇO DE 1995.
Estabelece o Código de Saúde no Estado.

LEI Nº 2.795, DE 15 DE ABRIL DE 1981.
Institui o "Dia do Deficiente Físico", a ser comemorado, anualmente, em 11 de outubro.

LEI Nº 3.710, DE 4 DE JANEIRO DE 1983.
Estabelece condições para acesso aos edifícios públicos por pessoas com deficiência física. Redação do artigo 1º alterada pela Lei n.º 5.500/86. Decreto nº 33.824/91 dispõe sobre adequação de próprios estaduais à utilização de pessoas com deficiências, e dá outras providências.

LEI Nº 5.500, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1986.
Dá nova redação ao artigo 1º da Lei n.º 3.710, de 4 de janeiro de 1983, que estabelece condições para acesso aos edifícios públicos pelas pessoas com deficiência física.

LEI Nº 5.869, DE 28 DE OUTUBRO DE 1987.
Obriga as empresas permissionárias que especifica, a permitir a entrada de pessoas com deficiência física pela porta dianteira dos coletivos. Lei nº 9.732/97 dá nova redação ao art. 1º da Lei.

LEI Nº 6.374, DE 1º DE MARÇO DE 1989.
Dispõe sobre a instituição do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicações (ICMS) - Artigo 5º, parágrafo 4º, 1. Decreto 49.709/05 introduz alterações no regulamento do imposto (RICMS).

LEI Nº 6.606, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1989.
Dispõe a respeito do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores. - Artigo 9º, VIII isenta do pagamento do imposto os veículos especialmente adaptados, de propriedade de deficientes físicos. Portaria CAT n°56, de 21 de agosto de 1996 define critérios para solicitação de isenção do imposto.

LEI Nº 7.466, DE 1º DE AGOSTO DE 1991.
Dispõe sobre atendimento prioritário a idosos, pessoas com deficiência e gestantes.

LEI Nº 7.859, DE 25 DE MAIO DE 1992.
Dispõe sobre a inserção de campo destinado ao registro de familiar portador de deficiência física, nas fichas de inscrição para aquisição de casa própria.

LEI Nº 7.944, DE 8 DE JULHO DE 1992.
Institui a semana de Prevenção das Deficiências, a ser comemorada, anualmente, no período de 21 a 28 de agosto; e dá outras providências

LEI Nº 8.894, DE 16 DE SETEMBRO DE 1994.
Dispõe sobre o financiamento de equipamentos corretivos a pessoas com deficiência.

LEI Nº 9.086, DE 3 DE MARÇO DE 1995.
Determina aos órgãos da Administração Direta e Indireta a adequação de seus projetos, edificações, instalações e mobiliário ao uso de pessoas com deficiências.

LEI Nº 9.167, DE 18 DE MAIO DE 1995.
Cria o Programa Estadual de Educação Especial

LEI Nº 9.486, DE 4 DE MARÇO DE 1997.
Institui o Dia Estadual de Luta das Pessoas Portadoras de Deficiência, a ser comemorado, anualmente, no dia 21 de setembro.

LEI Nº 9.732, DE 15 DE SETEMBRO DE 1997.
Dá nova redação ao art. 1º da Lei n.º 5.869, de 28 de outubro de 1987, que dispõe sobre o embarque, nos coletivos intermunicipais, de pessoas com deficiência.

LEI Nº 9.919, DE 16 DE MARÇO DE 1998.
Dispõe sobre o aproveitamento, pelas empresas sob controle acionário do Estado, de empregados com deficiência.

LEI Nº 9.938, DE 17 DE ABRIL DE 1998.
Dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiência.

LEI Nº 10.099, DE 26 DE NOVEMBRO DE 1998.
Cria o programa de lazer e esporte para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental.

LEI Nº 10.294, DE 20 DE ABRIL DE 1999.
Dispõe sobre proteção e defesa do usuário do serviço público do Estado de São Paulo e dá outras providências.

LEI Nº 10.313, DE 20 DE MAIO DE 1999.
Veda qualquer forma de discriminação no acesso aos elevadores de todos os edifícios públicos ou particulares, comerciais, industriais e residenciais multifamiliares existentes no Estado de São Paulo.

LEI Nº 10.321, DE 8 DE JUNHO DE 1999.
Cria o "Programa Emergencial de Auxílio-Desemprego" e dá providências correlatas. - Artigo 1º, § 2º, 2.

LEI Nº 10.383, DE 29 DE SETEMBRO DE 1999.
Institui o "Dia do Deficiente Auditivo", a ser comemorado, anualmente, no último domingo de setembro.

LEI Nº 10.385, DE 22 DE OUTUBRO DE 1999.
Dispõe sobre autorização especial às linhas intermunicipais de transporte coletivo no Estado de São Paulo.

LEI Nº 10.464, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.
Determina à autoridade policial e aos órgãos de segurança pública a busca imediata de pessoa desaparecida menor de 16 (dezesseis) anos ou pessoa de qualquer idade com deficiência física, mental ou sensorial.

LEI Nº 10.498 , DE 5 DE JANEIRO DE 2000.
Dispõe sobre a obrigatoriedade de notificação compulsória de maus-tratos em crianças, adolescentes e pessoas com deficiência.

LEI Nº 10.778, DE 9 DE MARÇO DE 2001.
Institui o "Dia do Policial Militar Portador de Deficiência", a ser comemorado no dia 11 de outubro.

LEI Nº 10.779, DE 9 DE MARÇO DE 2001.
Obriga os "shopping-centers" e estabelecimentos similares, em todo o Estado, a fornecer cadeiras de rodas para pessoas com deficiência e para idosos.

LEI Nº 10.784, DE 16 DE ABRIL DE 2001.
Dispõe sobre o ingresso e permanência de cães-guia em locais públicos e privados.

LEI Nº 10.838, DE 4 DE JULHO DE 2001.
Institui o "Dia das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs" , a ser comemorado, anualmente, no dia 25 de março.

LEI Nº 10.844, DE 5 DE JULHO DE 2001.
Dispõe sobre a comercialização pelo Estado de imóveis populares, reservando percentagem para pessoas com deficiência ou famílias de pessoas com deficiência.

LEI Nº 10.938, DE 19 DE OUTUBRO DE 2001.
Dispõe sobre a Política Estadual de Medicamentos e dá outras providências.

LEI Nº 10.958, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2001
Torna oficial a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

LEI Nº 11.263, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2002.
Estabelece normas e critérios para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

LEI Nº 11.369, DE 28 DE MARÇO DE 2003.
Veda qualquer forma de discriminação racial, ao idoso, à pessoa com deficiência, à mulher e dá outras providências.

LEI Nº 11.676, DE 13 DE JANEIRO DE 2004.

Institui o "Dia Estadual de Combate às Barreiras às Pessoas Portadoras de Deficiência", a ser celebrado, anualmente, no dia 3 de dezembro.

LEI Nº 11.887, DE 01 DE MARÇO DE 2005.
Dispõe sobre a adaptação das áreas destinadas ao atendimento direto ao público bem como dos equipamentos de auto-atendimento, com vistas à acessibilidade e uso por pessoas com deficiência.

LEI Nº 12.059, DE 26 DE SETEMBRO DE 2005.
Institui a "Semana de Conscientização sobre a Síndrome de Down para profissionais das Áreas da Educação e Saúde", a ser realizada anualmente.

LEI Nº 12.085, DE 05 DE OUTUBRO DE 2005.
Autoriza a criação do Centro de Orientação e Encaminhamento para Pessoas com Necessidades Especiais e Famílias e dá providências correlatas. Regulamentada pelo Decreto 50.572/06.

LEI Nº 12.107, DE 11 DE OUTUBRO DE 2005.
Obriga o fornecimento gratuito de veículos motorizados para facilitar a locomoção de pessoas com deficiência física e idosos.

LEI Nº 12.295, DE 7 DE MARÇO DE 2006
Dispõe sobre a impressão na linguagem Braille dos livros, apostilas e outros materiais pedagógicos.

LEI Nº 12.299, DE 15 DE MARÇO DE 2006
Dispõe sobre a criação de Central de Empregos para pessoas com deficiências, e dá providências correlatas.

DECRETOS

Nº 24.714, 6 DE JULHO DE 1955.
Dispõe sobre a organização do ensino e adaptação social do cego.

Nº 31.187, DE 08 DE MARÇO DE 1958.
Dispõe sobre a criação do "Museu Industrial para Cegos".

Nº 47.186, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1966.
Institui o Serviço de Educação Especial no Departamento de Educação e dá outras providências.

Nº 20.660, DE 2 DE MARÇO DE 1983.
Dispõe sobre exames médicos pré-admissionais, no serviço público, de pessoas com deficiências físicas e sensoriais, nomeados em virtude de aprovação em concurso.

Nº 23.131, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1984.
Cria o Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente. Decreto nº 40.495/05 altera a denominação para Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência.

Nº 23.250, DE 1º DE FEVEREIRO DE 1985.
Determina atendimento preferencial a idosos, pessoas com deficiência e gestantes por parte dos órgãos estaduais que prestam atendimento direto ao público.

Nº 25.087, DE 28 DE ABRIL DE 1986.
Dispõe sobre medida para assegurar às pessoas com deficiência condições adequadas de participação nos concursos públicos e processos seletivos.

Nº 33.823, DE 21 DE SETEMBRO DE 1991.
Institui o Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência.

Nº 33.824, DE 21 DE SETEMBRO DE 1991.
Dispõe sobre adequação de próprios estaduais à utilização de pessoas com deficiências, e dá outras providências.

Nº 34.753, DE 1º DE ABRIL DE 1992.
Regulamenta a Lei Complementar nº 666, de 26 de novembro de 1991, que concede isenção de pagamento de tarifas de transporte coletivo urbano e dá providências correlatas.

Nº 38.641, DE 17 DE MAIO DE 1994.
Institui o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar.

Nº 39.847, DE 28 DE DEZEMBRO De1994.
Dispõe sobre atribuição de competências para o atendimento aos pacientes psiquiátricos e às pessoas com deficiências.

Nº 40.495, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1995.
Altera a denominação do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Deficiente, dispõe sobre sua organização e dá providências correlatas.

Nº 41.979, DE 18 DE JULHO DE 1997.
Reorganiza o Centro de Desenvolvimento do Portador de Deficiência Mental - CEDEME, da Secretaria da Saúde e dá providências correlatas.

Nº 45.583, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2000.
Ratifica Convênios celebrados nos termos da Lei Complementar federal nº 24, de 7 de janeiro de 1975, e aprova Convênios e Ajustes SINIEF e Protocolos e introduz alteração no Regulamento do ICMS.

Nº 48.060, DE 1º DE SETEMBRO DE 2003.
Autoriza a Secretaria da Educação a, representando o Estado, celebrar convênios com instituições sem fins lucrativos, com atuação em educação especial, para promover o atendimento de educandos com deficiência e dá providências correlatas.

Nº 49.709, DE 23 DE JUNHO DE 2005.
Introduz alterações no Regulamento do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviços - RICMS, aprova protocolos e dá outras providências.

Nº 50.023, DE 23 DE SETEMBRO DE 2005
Dispõe sobre a oficialização da I Conferência Estadual dos Direitos da Pessoa Com Deficiência e dá providências correlatas.

Nº 50.572, DE 1º DE MARÇO DE 2006
Regulamenta a Lei nº 12.085, de 12 de Outubro de 2005, que autoriza a criação do Centro de Orientação e Encaminhamento para Pessoas com Necessidades Especiais e respectivas Famílias e dá providências correlatas.

RESOLUÇÃO STM-101, DE 28 DE MAIO DE 1992.
Disciplina as medidas administrativas e operacionais necessárias à implantação da isenção do pagamento de tarifas de transporte coletivo urbano, de âmbito metropolitano, sob responsabilidade do Estado, concedida às pessoas com deficiência.

RESOLUÇÃO - 95, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2000.
Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

LEGISLAÇÃO FEDERAL

Constituição da República Federativa do Brasil

Artigos: 1º; 3º; 5º; 7º, XXXI; 23, II; 24, XIV; 37, VIII; 40, §4º, I; 203, IV e V; 208, III; 227, § 1º e 2º e 244.

Título II

Dos direitos e garantias fundamentais

Capítulo II

Dos direitos sociais

Art. 1º -A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

inciso IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

inciso III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e religiosas;

inciso IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes;

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

Título III

Da organização do Estado

Capítulo II

Da união

Art. 23 - É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

Art. 24 - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

Capítulo VII

Da administração pública

Seção I

Disposições gerais

Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;

Seção II

Dos servidores públicos

Art. 40- Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, é assegurado regime de previdência de caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente público, dos servidores ativos e inativos e dos pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e o disposto neste artigo.

§ 4º - É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos abrangidos pelo regime de que trata este artigo, ressalvados, nos termos definidos em leis complementares, os casos de servidores: (NR)

- § 4º com redação dada pela Emenda Constitucional nº 47, de 2005

I - portadores de deficiência; (NR)

- I incluído pela Emenda Constitucional nº 47, de 2005

Título VIII

Da ordem social

Capítulo II

Da seguridade social

Seção IV

Da assistência social

Art. 203 - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Capítulo III

Da educação, da cultura e do desporto

Seção I

Da educação

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Capítulo VII

Da família, da criança, do adolescente e do idoso

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Título IX

Das disposições constitucionais gerais

Art. 244 - A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.

LEGISLAÇÃO ORDINÁRIA

DECRETO-LEI N.º 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943.
Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Lei 10.097/00 altera dispositivos. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005 altera lei.

LEI Nº 4.169, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1962.
Oficializa as convenções "Braille" para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas

"Braille".

LEI Nº 4.613, DE 2 DE ABRIL DE 1965.
Isenta dos impostos de importação e de consumo bem como da taxa de despacho aduaneiro, os veículos especiais destinados ao uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas com deficiência física, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os modelos comuns. Decreto 58.932 de 29/07/66 e Decreto nº 63.066 de 31/07/68.

LEI Nº 6.494, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1977.
Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante Lei nº 6.494, de 7 de dezembro do 2º Grau, supletivo e escolas de educação especial. Modificada pela Lei 8.859/97.

LEI Nº 7.070, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1982.
Dispõe sobre Pensão Especial para os Deficientes Físicos que especifica, e dá outras providências. A Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001, altera dispositivos da lei.

LEI Nº 7.405, DE 12 DE NOVEMBRO DE 1985.
Torna obrigatória a colocação do "Símbolo Internacional de Acesso" em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas com deficiência, e dá outras providências.

LEI Nº 7.713, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1988.
Altera a legislação do Imposto de Renda e dá outras providências. Decreto nº 3.000/99 regulamenta a tributação, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza.

LEI Nº 7.752, DE 14 DE ABRIL DE 1989.
Dispõe sobre benefícios fiscais na área do Imposto sobre a Renda e outros tributos, concedidos ao desporto amador.

LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.
Define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seus múltiplos aspectos.

Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Aborda a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e as responsabilidades do Ministério Público. Define como crime, punível com reclusão, obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência, bem como negar-lhe, pelo mesmo motivo, emprego ou trabalho. Regulamentada pelo Decreto 3.298/99.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.
Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura ao adolescente com deficiência o trabalho protegido, garantindo seu treinamento e colocação no mercado de trabalho e também o incentivo à criação de oficinas abrigadas.

LEI Nº 8.078, DE 11 DE SETEMBRO DE 1990.
Código de Proteção e Defesa do Consumidor. Decreto nº 2.181/97 dispõe sobre a organização do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor - SNDC, estabelece as normas gerais de aplicação das sanções administrativas previstas na Lei.

LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990.
Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Assegura às pessoas com deficiência o direito de se inscreverem em concurso público para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadores, reservando-lhes até 20% do total das vagas oferecidas no concurso (art. 5º, § 2º).

LEI Nº 8.160, DE 8 DE JANEIRO DE 1991.
Dispõe sobre a Caracterização de Símbolo que Permita a Identificação de Pessoas Portadoras de Deficiência Auditiva.

LEI Nº 8.212, DE 24 DE JULHO DE 1991.
Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio e dá outras providências.

LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991.
Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. O art. 93 obriga a empresa com mais de cem empregados a preencher de 2% a 5% (dois a cinco por cento) de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas, sob pena de multa. Nesta proporção: até 200 empregados - 2%; de 201 a 500 - 3%; de 501 a 1000 - 4%; de 1001 em diante - 5%. A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado, no contrato por prazo determinado de mais de 90 dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderão ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

[O art. 16 trata dos beneficiários do regime geral da previdência social na condição de segurado (incisos I, III e IV). O termo ali utilizado e que contempla a pessoa portadora de deficiência é, equivocadamente, "inválido".

O art. 77 trata da pensão por morte e inclui o portador de deficiência, mais uma vez, ali designado como "inválido".] Decreto nº 3.048/99 aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências.

LEI Nº 8.383 DE 30 DE DEZEMBRO DE 1991.
Institui a Unidade Fiscal de Referência, altera a legislação do IR e dá outras providências. No artigo 72, parágrafo IV, dispõe sobre a isenção do IOF nas operações de financiamento para aquisição de automóveis de fabricação nacional, quando adquiridos por pessoas com deficiência física, atestada pelo Departamento de Trânsito do Estado onde residirem.

LEI Nº 8.625, DE 12 DE FEVEREIRO DE 1993.
Institui a Lei Orgânica Nacional do Ministério Público, dispõe sobre normas gerais para a organização do Ministério Público dos Estados e dá outras providências.

LEI Nº 8.642, DE 31 DE MARÇO DE 1993.
Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA e dá outras providências.

LEI Nº 8.666, DE 21 DE JUNHO DE 1993.
Regulamenta o artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da administração pública, permitindo sua dispensa para contratação de associação de pessoas com deficiência física, sem fins lucrativos e de comprovada idoneidade, por órgãos ou entidades da administração pública (art. 24, inciso XX).

LEI Nº 8.686, DE 20 DE JULHO DE 1993.
Dispõe sobre o Reajustamento da Pensão Especial aos Deficientes Físicos Portadores da Síndrome de Talidomida, instituída pela Lei nº 7.070, de 20/12/1982.

LEI Nº 8.687, DE 20 DE JULHO DE 1993.
Retira da Incidência do Imposto de Renda Benefícios Percebidos por Deficientes Mentais.

LEI Nº 8.742 DE 07 DE DEZEMBRO DE 1993. -

LOAS
Dispõe sobre a Organização da Assistência Social, e dá outras providências. No art. 20 prevê o benefício da prestação continuada, garantindo à pessoa com deficiência, carente e incapacitado para a vida independente e para o trabalho, um salário mínimo mensal. Decreto nº 1.744/95 regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa com deficiência e ao idoso.

Alteram dispositivos da lei, a Medida Provisória nº 813 de 01/01/95, Medida Provisória nº 2.187-13, de 24/08/01 e Medida Provisória nº 927 de 01/03/05.

LEI Nº 8.859, DE 23 DE MARÇO DE 1994.
Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

LEI Nº 8.899, DE 29 DE JUNHO DE 1994.
Concede Passe Livre às pessoas com deficiência no Sistema de Transporte Coletivo Interestadual. Regulamentada pelo Decreto nº 3.691/00.

LEI Nº 8.989, DE 24 DE FEVEREIRO DE 1995. (ISENÇÃO DE IPI)
Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência física, e dá outras providências. Alterada pela Lei 10.754, de 31 de outubro de 2003.

Instrução Normativa SRF nº. 607/2006 disciplina a aquisição de automóveis com isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), por pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas.

Portaria Interministerial nº 2 , de 21/11/2003 define critérios e requisitos para emissão de laudos de avaliação de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental Severa ou Profunda, ou Autistas, com a finalidade da obtenção da isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), na Aquisição de Automóveis para Utilização no Transporte Autônomo de Passageiros, diretamente ou por intermédio de seu representante legal.

LEI Nº 9.092, DE 12 DE SETEMBRO DE 1995.
Destina a renda líquida de um teste da Loteria Esportiva Federal à Federação Nacional das APAEs e determina outras providências. Regulamentada pelo Decreto nº 2.843/98.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Define educação e habilitação profissional e tratamento especial a pessoas com deficiência e superdotados. Regulamentada pelo Decreto 2.208/97.

LEI Nº 9.533, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1997.
Autoriza o Poder Executivo a conceder apoio financeiro aos municípios que instituírem programas de garantia de renda mínima associados a ações sócio-educativas.

LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998.
Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

LEI Nº 9.615, DE 24 DE MARÇO DE 1998.
Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.

LEI Nº 9.656, DE 3 DE JUNHO DE 1998.
Dispõe sobre os planos e seguros privados de assistência à saúde.

LEI Nº 9.790, DE 23 DE MARÇO DE 1999.
Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e institui o Termo de Parceria. Regulamentada pelo Decreto 3.100/99.

LEI Nº 9.867, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999.
Dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos, nelas incluídas aquelas formadas por pessoas com deficiência, dependentes químicos, egressos do sistema prisional, condenados a penas alternativas à detenção e adolescentes em idade adequada ao trabalho, que se encontrem em difícil situação econômica.

LEI Nº 9.998, DE 17 DE AGOSTO DE 2000.
Institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações.

LEI Nº 10.048, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2000.
Estabelece atendimento prioritário às pessoas com deficiência física, idosos, gestantes, lactantes acompanhadas de crianças de colo. Regulamentada pelo Decreto nº 5.296/04.

LEI Nº 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.
Altera dispositivos da CLT normalizando o contrato de aprendizagem para adolescentes entre 14 e menores de 18 anos.

LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.
Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto nº 5.296/04. Artigo 18 regulamentado pelo Decreto 5.626/05.

LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.
Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

LEI Nº 10.216, DE 6 DE ABRIL DE 2001.
Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

LEI Nº 10.406, DE 10 DE JANEIRO DE 2002.
Institui o Código Civil.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.
Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

LEI Nº 10.708, DE 31 DE JULHO DE 2003.
Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.

LEI Nº 10.754, DE 31 DE OUTUBRO DE 2003.
Altera a Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995 que "dispõe sobre a isenção do Imposto Sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência física e aos destinados ao transporte escolar, e dá outras providências.

LEI Nº 10.845, DE 5 DE MARÇO DE 2004.
Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de

Deficiência, e dá outras providências.

LEI Nº 11.126, DE 27 DE JUNHO DE 2005.
Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Regulamentada pelo Decreto nº 5.904/06.

LEI Nº 11.133, DE 14 DE JULHO DE 2005.
Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência, a ser celebrado no dia 21 de setembro.

LEI Nº 11.180, DE 23 DE SETEMBRO DE 2005.
Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

DECRETOS

Nº 51.045 DE 26 DE JULHO DE 1961.
Institui o Dia do Cego, a ser comemorado, anulamente, no dia 13 de dezembro.

Nº 54.188 DE 24 DE AGOSTO DE 1964.
Institui a Semana Nacional da Criança Excepcional, a ser comemorada, anualmente, de 21 a 28 de agosto em todo o território nacional.

Nº 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990.
Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Nº 129, DE 22 DE MAIO DE 1991.
Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.

Nº 1.744, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1995.
Regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa com deficiência e ao idoso, de que trata a Lei n° 8.742/93, e dá outras providências.

Nº 2.181, DE 20 DE MARÇO DE 1997.
Dispõe sobre a organização do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor - SNDC, estabelece as normas gerais de aplicação das sanções administrativas previstas na Lei nº 8.078/90, revoga o Decreto 861/93, e dá outras providências.

Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.
Regulamenta a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nº 2.536, DE 6 DE ABRIL DE 1998.
Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do art. 18 da Lei nº 8.742/93, e dá outras providências.

Nº 2.592 DE 15 DE MAIO DE 1998.
Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público.

Nº 2.682, DE 21 DE JULHO DE 1998.
Promulga a Convenção nº 168 da OIT, relativa à Promoção do Emprego e à Proteção contra o Desemprego.

Nº 2.843, DE 16 DE NOVEMBRO DE 1998.
Regulamenta a Lei nº 9.092, de 12 de setembro de 1995, que destina a renda líquida de um teste da Loteria Esportiva Federal à Federação Nacional das APAEs e dá outras providências.

Nº 3.000, DE 26 DE MARÇO DE 1999.
Regulamenta a tributação, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza.

Nº 3.048, DE 06 DE MAIO DE 1999.
Aprova o Regulamento da Previdência Social, de que trata a Lei nº 8.213/91.

Regulamenta a Lei 7.853/99, de 24/10/99, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências.

Nº 3.321, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1999.
Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.

Nº 3.691, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.
Regulamenta a Lei nº 8.899/94, que instituiu o passe livre para pessoas com deficiência em serviço convencional das empresas de transporte coletivo interestadual de passageiros nas modalidades ônibus, trem ou barco, incluindo transportes interestaduais semi-urbanos.

DECRETO LEGISLATIVO Nº 198, DE 13 DE JUNHO DE 2001.
O Congresso Nacional aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala.

Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.
Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Nº 4.228, DE 13 DE MAIO DE 2002.
Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.

Nº 4.229, DE 13 DE MAIO DE 2002.
Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências.

Nº 4.544 DE 26 DE DEZEMBRO DE 2002.
Regulamenta a tributação, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre Produtos Industrializados.

Nº 5.085, DE 19 DE MAIO DE 2004.
Define as ações continuadas de assistência social.

DECRETO DE 14 DE JULHO DE 2005.
Convoca a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a ser realizada em Brasília, Distrito Federal, no período de 19 a 23 de março de 2006, sob a coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Nº 5.904, DE 21 DE SETEMBRO DE 2006.
Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia, e dá outras providências.

Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.
Regulamenta as Leis de nº 10.048, de 08/11/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência física, idosos, gestantes, lactantes acompanhadas de crianças de colo; e nº 10.098, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.
Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e o artigo 18 da Lei 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Resolução nº 2878, de 26 de julho de 2001.
Dispõe sobre procedimentos a serem observados pelas instituições financeiras e demais instituições autorizadas a funcionar pelo Banco Central do Brasil na contratação de operações e na prestação de serviços aos clientes e ao publico em geral.

Instrução Normativa nº 05, de 30 de agosto de 1991.
Dispõe sobre a fiscalização do trabalho das pessoas com deficiência.

Instrução Normativa nº 20, de 26 de janeiro de 2001.
Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das pessoas com deficiência.

Instrução Normativa nº 65, de 5 de dezembro de 1996
Dispõe sobre a dedutibilidade de despesas com instrução, ortopédicos e próteses ortopédicas para efeito de determinação da base de cálculo do imposto de renda devido na declaração de ajuste anual das pessoas físicas.

Instrução Normativa SRF nº 15, de 6 de fevereiro de 2001.
Dispõe sobre normas de tributação relativas à incidência do imposto de renda das pessoas físicas. Estão isentos ou não se sujeitam ao imposto de renda os rendimentos de pessoas com deficiência, entre outras.

Portaria nº 166 de 11 de setembro de 1991.
Dispõe sobre o procedimento para aquisição de órteses, próteses e materiais especiais pelos hospitais integrantes do Sistema de Informações Hospitalares do Sistema Único de Saúde/SIH-SUS.

Portaria nº 22, de 30 de abril de 2003.
Institui o Programa de Valorização Profissional da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Portaria nº 1679, de 02 de dezembro de 1999.
Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino superior..

Norma de Serviço / Instituto de Aviação Civil-NOSER - 2508 - 0796
Dispõe sobre acesso ao transporte aéreo de passageiros que necessitam de assistência especial.

Convênio ICMS 3 de 19 de janeiro de 2007, do CONFAZ - Conselho Nacional de Política Fazendária.
Dispõe que ficam isentas de ICMS as saídas internas e interestaduais de veículo automotor novo com características específicas para ser dirigido por motorista portador de deficiência física, desde que as respectivas operações de saída sejam amparadas por IPI, nos termos da legislação federal vigente.Parágrafo 2º: determina que o benefício previsto somente se aplica a veículo automotor novo cujo preço de venda ao consumidor sugerido pelo fabricante não seja superior a R$ 60.000,00 (sessenta mil reais)

NORMAS INTERNACIONAIS

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM
Adaptada e proclamada pela Assembléia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos documentos básicos das Nações Unidas. No texto da Declaração são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem. Publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978.

RECOMENDAÇÃO Nº 99
Recomendação nº 99, de 25 de junho de 1955, relativa à reabilitação profissional das pessoas com deficiência - aborda princípios e métodos de orientação vocacional e treinamento profissional, meios de aumentar oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência, emprego protegido, disposições especiais para crianças e jovens com deficiência.

CONVENÇÃO Nº III DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO SOBRE DISCRIMINAÇÃO EM MATÉRIA DE EMPREGO E PROFISSÃO
Convocada em Genebra pelo Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho em 4 de junho de 1958, em sua quadragésima segunda sessão, e adotada em 24 de junho de 1958. Promulgada pelo Decreto nº 62.150, de 19.01.1968.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO DEFICIENTE MENTAL
Resolução nº 2.896 proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971.

Artigo 1: O deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES
Resolução nº 3.447 aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975.
A Assembléia proclama esta Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

DECLARAÇÃO DE SUNDBERG
Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração - 1981

O documento da Unesco intitulado Declaração de

Sundberg é bem antigo, de 1981, mas foi fundamental para que a Década das Nações Unidas das Pessoas com Deficiência (1983-1992) pudesse deslanchar no mundo inteiro.

PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
O Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência foi aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas em seu trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 03 de dezembro de 1982.

A finalidade do Programa é promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas.

DECLARAÇÃO DE CAVE HILL
Esta declaração foi adotada unanimemente durante o Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (Disabled Peoples' International - DPI), que se realizou na Universidade das Índias Ocidentais, na cidade de Cave Hill, Barbados, em 29 de janeiro de 1983. Seu teor inspirou as lutas que se travaram desde então.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO
- CONVENÇÃO 159
- CONVENÇÃO SOBRE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO DE PESSOAS DEFICIENTES (RECOMENDAÇÃO Nº 168)
A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho foi convocada em Genebra pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho e realizada em 1º de junho de 1983. Tendo tomado conhecimento das normas internacionais existentes e contidas na Recomendação 99 sobre a habilitação e reabilitação profissionais dos deficientes (1955), e na Recomendação sobre o desenvolvimento dos recursos humanos (1975), adota a Convenção sobre reabilitação e emprego (Recomendação 168), com a data de vinte de junho de 1983. Propõe assegurar que existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas com deficiência e promover oportunidades de emprego para essas no mercado regular de trabalho. Promulgada pelo Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR E PUNIR A TORTURA
Adotada e aberta à assinatura no XV Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, em Cartagena das Índias (Colômbia), em 9 de dezembro de 1985.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA
A Assembléia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança - Carta Magna para as crianças de todo o mundo - em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS
CONFERÊNCIA DE JOMTIEN
Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

RESOLUÇÃO Nº 45 DA ONU
Assembléia Geral das Nações Unidas, 68ª Sessão Plenária. Nova York, 14 de dezembro de 1990.

Execução do Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência e a Década das Pessoas Deficientes das Nações Unidas, compromisso mundial no sentido de se construir uma sociedade para todos, segundo a qual a Assembléia Geral solicita ao Secretário Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência, passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010.

DIA INTERNACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
A 37ª Sessão Plenária Especial sobre Deficiência da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, realizada em 14 de outubro de 1992, em comemoração ao término da Década, adotou o dia 3 de dezembro como Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, por meio da resolução A/RES/47/3. Com este ato, a Assembléia considera que ainda falta muito para se resolver os problemas dos deficientes, que não pode ser deixado de lado pelas Nações Unidas. A data escolhida coincide com o dia da adoção do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência pela Assembléia Geral da ONU, em 1982.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA DE ÍNDIAS
Aprovada em 30 de outubro de1992.
Políticas para Pessoas Portadoras de Deficiências na região Iberoamericana, (texto em espanhol).

DECLARAÇÃO DE MANÁGUA
03 de dezembro de 1993, cidade de Manágua, República da Nicarágua

Documento prega sociedade baseada na eqüidade, na justiça, na igualdade e na interdependência. Seu teor confirma os princípios defendidos em Cave Hill e abriu outros caminhos no movimento internacional pela equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS
Aprovado por aclamação em Nova Delhi em 16 de dezembro de 1993.

Metas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

NORMAS SOBRE A EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Resolução 48/96. As normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência foram adotadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas em sua 48ª sessão em 20 de dezembro de 1993.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Em assembléia realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmam compromisso para com a Educação para Todos. Reconvocam as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA
Aprovada em Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos - 6 de junho de 1999 AG/doc. 3826/99 - Guatemala.

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Promulgada pelo Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001. http://www.cedipod.org.br/con-oea.htm

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO
Aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. Proclama que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. O documento apela aos Países-Membros para que apóiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para atingir os objetivos propostos.

DECLARAÇÃO DE PEQUIM
Pequim-China, a 12 de março de 2000.

Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século.

DECLARAÇÃO DE DAKAR
Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação reunida em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.

DECLARAÇÃO DE MADRI
A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social.
Aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

DECLARAÇÃO DE VERONA
Documento aprovado em congresso europeu sobre o envelhecimento de pessoas com deficiência, em maio de 2002.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO
Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

DECLARAÇÃO DE CARACAS
Elaborada durante a Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO
Aprovada no dia 18 de outubro de 2002 por 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, realizada em Sapporo, Japão. Uma convocação da DPI para pessoas com deficiência de todo o mundo para a proteção dos direitos humanos.

DECLARAÇÃO DE QUITO
Documento elaborado durante o Seminário e Oficina Regional das Américas em Quito, Equador, de 9 a 11 de abril de 2003. Normas e padrões existentes em relação aos direitos das pessoas com deficiência.

DECLARAÇÃO DE TENERIFE
Primeiro Congresso Europeu sobre Vida Independente realizado em Arona, Tenerife, Ilhas Canárias, em 26 de abril de 2003, no contexto do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (2003). Vida Independente, Eliminação da Discriminação contra Pessoas com Deficiência.

CARTA MUNDIAL DO DIREITO À CIDADE
Fórum Social das Américas - Quito - Julho 2004
Fórum Mundial Urbano - Barcelona - Outubro 2004
Elaborada por um conjunto de movimentos populares, ONGs, associações de profissionais, fóruns e redes nacionais e internacionais da sociedade civil comprometidos com as lutas sociais por cidades mais justas, democráticas, humanas e sustentáveis.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Conferência Internacional sobre Deficiência - 06 de outubro de 2004

RESOLUÇÃO CE138.R11
Organização Pan-Americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde
Adotada na138ª sessão do Comitê Executivo, Washington, D.C., EUA, de 19 a 23 de junho de 2006.

Tema: A incapacidade: prevenção e reabilitação no contexto do direito de gozar o mais alto padrão possível de saúde física e mental outros direitos relacionados.

DECLARAÇÃO/DEC.50 AG (XXXVI-0/06)
Decênio das Américas: pelos Direitos e a Dignidade das Pessoas Portadoras de Deficiência (2006-2016). Aprovada pela Assembléia Geral da OEA em seu Trigésimo Sexto Período Ordinário de Sessões, celebrado em Santo Domingo, República Dominicana.

RESOLUÇÃO DA CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE DEFICIÊNCIA
A Assembléia Geral da ONU aprovou no dia 13 de dezembro de 2006, por unanimidade, a convenção que estabelece como devem ser tratadas as pessoas com deficiência. O documento trata, em detalhes, os direitos das pessoas com deficiência, abrangendo as áreas civil e política, além de normas no tocante à inclusão social, educação, saúde, emprego e proteção social.

NORMAS TÉCNICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT)

NBR 10098/87 - PB670 - Elevadores elétricos - Dimensões e condições do projeto de construção.

NBR 10982/90 - PB1448 - Elevadores elétricos - Dispositivos de operação e sinalização.

NBR 12892/93 - Projeto, fabricação e instalação de elevador unifamiliar.

NBR 9050/04 - Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos.

NBR 9077/01 - Saídas de emergência em edifícios.

NBR 13994/00 - Elevadores de passageiros - elevadores para transporte de pessoa com deficiência.

NBR 15250/05 - Acessibilidade em caixa de auto-atendimento bancário.

NBR 14022/06 - Acessibilidade em ônibus urbanos. Publicada em 16 de outubro de 2006; em vigor a partir de 16 de novembro de 2006.

ISO/DIS 9386-1 - Plataforma elevatória com acionamento mecânico para pessoas com mobilidade prejudicada - normas de segurança, dimensões e funcionamento.

RESOLUÇÕES CPA

Resolução CPA/SEHAB-G/002/2000 - Norma Técnica para Piso Referencial Podotátil - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, maio de 2000.

Resolução CPA/SEHAB-G/003/2000 - Programa de Adequação de Vias Públicas às Necessidades das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, agosto de 2000.

Resolução CPA/SEHAB-G/004/2000 - Norma Técnica para Linguagem em Braille nos Elevadores - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, agosto de 2000.

Resolução CPA/SEHAB-G/006/2002 - Norma Técnica para Plataformas Elevatórias, da Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, agosto de 2002.

Resolução CPA/SEHAB-G/007/2003 (em tramitação) - Norma Técnica de Sistema de Acesso para Veículos de Transporte sobre Pneus - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA.

Resolução CPA/SEHAB-G/008/2003 - Trata de dispositivo de fixação para cadeira de rodas no transporte coletivo.

Resolução CPA/SEHAB-G/009/2003 - Dispõe sobre os itens a serem atendidos para acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida nos equipamentos de auto-atendimento bancário.

Resolução CPA/SEHAB-G/010/2003 - Dispõe sobre elevador de uso específico como dispositivo complementar de acessibilidade às edificações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Resolução CPA/SEHAB-G/011/2003 - Trata dos critérios e padrões de projetos para rebaixamento de calçada junto à faixa de travessia de pedestres e à marca de vagas de estacionamento destinadas aos veículos de pessoas com deficiência nas vias e logradouros públicos do Município de São Paulo.

Resolução CPA/SEHAB-G/012/2003 - Aprova princípios e diretrizes para elaboração do regulamento do sistema ATENDE, serviço de atendimento especial e gratuito, criado pelo Decreto Municipal 36.071, operado por veículos tipo van, perua ou similar, destinado exclusivamente às pessoas com deficiência motora, mental, múltipla, temporária ou permanente, em alto grau de dependência.

Resolução CPA/SEHAB-G/013/2003 - Aprova manual técnico de execução e instalação de rampa pré-fabricada em micro-concreto armado.

Resolução CPA/SEHAB-G/014/2003 - Aprova o documento "Norma Técnica para pisos táteis - Comissão Permanente de Acessibilidade/CPA" - abril de 2004 - sobre comunicação tátil de piso com textura diferenciada e contraste de cor, dirigida às pessoas com deficiência visual ou com visto subnormal.

Informações adicionais

CORDE

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), criada pela Lei 7.853/89, integra a Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com atribuição estabelecida em seus artigos 10 e 12, e mantém o Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência. (www.mj.gov.br/dpdh.htm)
Endereço:
Esplanada dos Ministérios - Bloco T - Anexo II - 2º Andar - Sala 206
Brasília - DF - Cep: 70.064-900
Telefone: (0xx61) 3226-0501 / 3429-3684
Fax: (0xx61) 3225-0440
E-mail: corde@sedh.gov.br

CONADE

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, criado pelo Decreto 3.298/99, tem competência deliberativa estabelecida no art. 10, constituído por representantes de governo e sociedade civil organizada. Diversas instituições têm assento nesse conselho, dentre elas o Ministério Público Federal, Ministério Público do Trabalho e Ordem dos Advogados do Brasil, dentre outros. Para mais informações, consultar atas e relatórios na página eletrônica do Ministério da Justiça.
Endereço:
Esplanada dos Ministérios - Bloco T - Anexo II - 2º Andar - Sala 211
Brasília - DF - CEP: 70064 900
Telefone: (0xx61) 3429-3673 e 3429-9219 e 3429-9159
Fax: (0xx61) 3225-8457
E-mail: conade@sedh.gov.br

Serviço jurídico gratuito

O art. 5º, LXXIV, da Constituição Federal, assegura o direito à assistência judiciária gratuita a todas as pessoas que se encontrem em território brasileiro. Para usufruir desse direito, é necessário comprovar a insuficiência de recursos. No Estado de São Paulo, a Procuradoria Geral do Estado, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os diversos Centros Acadêmicos ligados às faculdades de Direito prestam o serviço jurídico gratuito.

Procuradoria Geral do Estado de São Paulo
Endereço:
Rua Pamplona, 227 (3º ao 7º andar)- Bela Vista - São Paulo - SP. Cep: 01405-902
Telefone Ouvidoria: (0xx11) 3372-6405 / Fax: (0xx11) 3372-6406

Ordem dos Advogados do Brasil - São Paulo
Endereço: Praça da Sé, 385 - Térreo - Centro, São Paulo - SP Cep: 01001-902
Telefone: (0xx11) 3291-8100

Ministério Público

O Ministério Público é uma instituição que existe para defender o Estado Democrático, a ordem jurídica, a ordem social e os interesses da coletividade.
Representado pelos promotores de justiça, cujas funções estão enumeradas no art. 129 da Constituição Federal, das quais é importante salientar: processar criminalmente as pessoas que cometem crime, promover as ações que busquem a proteção do meio ambiente, do consumidor, da pessoa idosa, da pessoa com deficiência, da criança e do adolescente, do patrimônio público, dentre outros.
Ministério Público Estadual de São Paulo
Endereço: Rua Riachuelo, 115 - Centro, SP - Cep: 01007-904
Telefone: (0xx11) 3119-9000

Informações úteis em São Paulo

NBR 9050/04

Um dos grandes avanços trazidos pela Lei Municipal 11.345/93, regulamentada pelo Decreto 45.122/04, é exatamente incorporar ao Código de Obras e Edificações (Lei 11.228/92) todas as disposições especiais da NBR 9050/04 referente às pessoas com deficiência. Portanto, apesar de a NBR 9050 ser apenas um aconselhamento técnico, sem nada que obrigue sua aplicação, com a publicação desta Lei, essa norma técnica passou a ser exigida com força de lei como condição de verificação prévia das condições de acessibilidade. Diante disso, só é permitida a criação de condições que assegurem a acessibilidade de pessoas com deficiência que atendam aos preceitos da NBR 9050. Soluções pessoais e improvisadas não devem ser utilizadas.

Você pode ter acesso à norma pelo site www.acessibilidade.org.br.

Cadeira de rodas gratuita

A Lei Municipal nº 11.353/93 dispõe, em seu art. 1º, que a Rede Hospitalar Municipal fica obrigada a fornecer gratuitamente próteses para deficientes físicos e cadeira de rodas, quando necessário, para todos aqueles que tiverem atendimento na Rede Hospitalar Municipal. Para esse fornecimento, deverá ficar comprovada a necessidade de uso através de um laudo de médico especialista.

Vagas especiais

O art. 1º da Lei Municipal nº 11.506/94 dispõe: "Fica o executivo obrigado a criar vagas especiais para o estacionamento de veículos dirigidos ou conduzindo pessoas portadoras de deficiência nas vias públicas municipais". Portanto, aqueles que necessitem de vagas dessa natureza devem encaminhar seus pedidos aos órgãos técnicos municipais que, após estudo das questões relacionadas ao controle de tráfego, deverão deferir esses pedidos baseados na lei acima comentada.

Contato da CET: 156 ou (0xx11) 3120-9999.

Zona azul

O Decreto Municipal 36.073/96 dispõe sobre a criação de vagas nos chamados estacionamentos rotativos pagos, tipo Zona Azul, para veículos dirigidos ou conduzindo pessoas com deficiência ambulatorial. Portanto, pessoas com deficiência física que possuam limitações ambulatoriais, isto é, que possuam limitações de locomoção, poderão estacionar seus veículos nesses locais.

Cabe ressaltar, que a reserva de local de estacionamento é um direito que nada tem a ver com a compra e fixação do cartão de Zona Azul. Dessa forma, além do cartão que identifica aquele veículo como sendo de uma pessoa com deficiência física, também deverá ser afixado o cartão de Zona Azul nesses locais.

Aquisição de moradias

Os apartamentos localizados nos andares térreos dos edifícios residenciais multifamiliares construídos pelo Poder Público Municipal nos programas de habitação popular e os realizados pela COHAB - Companhia Metropolitana de Habitação - serão destinados, preferencialmente, para os cidadãos que, estando regularmente inscritos nos citados programas, tenham deficiência física. Esses edifícios devem, ainda, ser dotados de rampas de acesso ao andar térreo, de acordo com o previsto na Lei Municipal 12.597/98. Finalmente, cabe ressaltar, que o percentual previsto de moradias será de 3% (três por cento), de acordo com o Decreto Municipal 44.667/04, que regulamentou a Lei 12.597/98.

Cardápio em Braille

Restaurantes, bares, lanchonetes, hotéis, motéis e similares estão obrigados pela Lei 12.363/97, regulamentada pelo Decreto Municipal nº 36.999/97, a manter e apresentar cardápios com a impressão em Braille, quando solicitados, com o objetivo de facilitar a consulta por pessoas com deficiência visual. A fiscalização ao cumprimento dessa lei compete à Secretaria Municipal de Saúde, através do Departamento de Inspeção de Alimentos.

Considerações Finais

Seja um fiscal da acessibilidade!

Chegamos ao final da leitura. Você aprendeu um pouco sobre as deficiências, sobre como lidar com as pessoas que as têm e o que fazer em algumas situações que podem acontecer no seu dia-a-dia. Ficou sabendo que deficiência não quer dizer doença ou incapacidade. Muito pelo contrário. Aprendeu, também, quais as causas das deficiências e que elas podem acontecer a qualquer pessoa próxima a nós - se não a nós mesmos. E ainda viu que existem pessoas com mobilidade reduzida, como obesos, anões e idosos, que precisam de tantas adaptações quanto as pessoas com deficiência.

Ainda passeamos, mesmo que superficialmente, pelas tecnologias assistivas, pelas Leis e também já sabemos onde é possível reclamar se notarmos falta de acessos ou mesmo a falta de atitude adequados.

Por tudo isso, de agora em diante, você passa a ser um grande fiscal da acessibilidade na sua casa, sua rua, seu bairro, sua cidade. Vamos reconstruir nossos conceitos e, depois disso, nosso País. O Brasil será um lugar de todos quando todos tiverem os mesmos direitos, deveres e acessos.

Obrigada pela companhia ao longo dessas páginas e circule esse manual para todos que conhecer. Passe-o de mão em mão para parentes, amigos. Queremos viver em um lugar onde o respeito à diversidade humana seja tão comum quanto o amor de uma mãe ao seu filho. Afinal, viver em comunidade é respeitar sua família e, acima de tudo, o outro.

Um abraço e até logo.

Referência bibliográfica

BRASIL. Comissão Especial de Acessibilidade. Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Congresso. Senado Federal. 2005

BRYAN, Jenny. Conversando sobre Deficiências. Editora Moderna, São Paulo. 1996.

CARNEIRO, Wanderley e PIMENTA, Gustavo de Castro. A Comunicação do Deficiente por meio de Sistemas de Apoio Suplementar. 2003.

CARTILHA Inclusão Digital e social para pessoas com necessidades educacionais especiais. Prefeitura da Cidade de São Paulo, Coordenadoria de Inclusão Social da Secretaria de Comunicação. 2006.

CARTILHA BARUERI, Sociedade Pestalozzi de São Paulo.

CONVIVA COM A DIFERENÇA. Organização de Carlos Aparício Clemente.

CONVIVENDO COM A DIFERENÇA: o que fazer quando encontrar uma pessoa com deficiência. CVI - Centro de Vida Independente de Campinas.

CONVIVENDO COM A SURDEZ. Folheto organizado pela Fundação Vanzolini.

COMO SE RELACIONAR COM UM CEGO. Manual organizado pela Associação dos Deficientes Visuais do Paraná.

CORRER, Rinaldo. Deficiência e Inclusão Social: construindo uma nova comunidade. Edusc, 2003.

MANUAL DE ESTILO, Mídia e Deficiência. CVI - Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro.

O QUE PENSAMOS SOBRE AS PESSOAS SURDOCEGAS E O QUE ELAS FAZEM PARA VIVER? Publicação do Grupo de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial e ABRASC.

O QUE VOCÊ PODE FAZER QUANDO ENCONTRAR UMA PESSOA CEGA. Folheto organizado pela Fundação Dorina Nowill para Cegos.

PEREIRA, M.C.C. A Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: Lacerda, C.B.F; Nakamura, H. e Lima, MC (org) Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo. Plexus Editora Ltda, 2000.

PEREIRA, M.C.C. e NAKASATO, R. Aquisição da Língua de Sinais por Criança Surda. Trabalho apresentado na 13ª ANPOLL. João Pessoa, 1996.

RUSSO, I.C.P. e SANTOS, T.M.M. A Prática da Audiologia Clínica. Editora Cortez, 1994.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo. Companhia das Letras, 1999.

SÉRIE ENTRANDO EM CONTATO COM A PESSOA SURDOCEGA. Organizado pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.

SITE http://www.entreamigos.com.br/textos. Projeto de Inclusão de Crianças e Adolescentes com Deficiência em EGJs do Município de São Paulo.

SKLIAR, C. Uma Perspectiva Sócio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In C. Skliar (org.) Educação e Exclusção. Porto Alegre. Editora Mediação, 1997.

SVARTHOLM, K. Bilinguísmo dos Surdos. In C. Skliar (org.) Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Interfaces da Pedagogia e Linguística Vol 2. Porto Alegre. Editora Mediação, 1997.

TABITH JR, A.; PEREIRA, M.C.C.; ROSÁRIO, M.E.V.; BALIERO, C.R.; FICKER, L.B.; HARRISON, K.M.P. & MOURA, M.C. A Criança Especial. Editora Roca, 2003.

USP LEGAL. Orientação aos docentes sobre alunos com deficiência. Cartilha organizada pela Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiência Vinculadas à Universidade de São Paulo.

VIEIRA, M.I.S. O Efeito do Uso de Sinais na Aquisição de Linguagem por Crianças Surdas Filhas de Pais Ouvintes. Dissertação de Mestrado. Programa de Distúrbios da Comunicação - PUCSP, 2000.

VITAL, Flavia Maria de Paiva. Mobilidade Urbana Sustentável - Fator de Inclusão da Pessoa com Deficiência. CET, Boletim Técnico 40. 2006.

Agradecimentos

Alfredo Galebe
Ana Elisa Komel de Assis
Célia Leão
Cesar Augusto Mendes Gibelli
Dora Simões
Ellen Jabour
José Roberto De Raphael
Luiz Galebe
Renato Corrêa Baena
Silvana Serafino Cambiaghi
Stella Marques

Equipe da SMPED

Andréa Peitl de Castro
Alexandre Taleb
Aline Morais
Ariana Chediak Roquim
Bernadete Araújo Duarte
Cássio Machado Gregório
Eduardo Auge
Eliana Mutchik
Fabíola Fernandes Plaza
Josefa Iranilda
Laila Sankari
Marcia Marolo
Nazaré Pallazini
Rafael Abílio Públio
Ricardo Gallo
Roberto Rios
Roberto Belleza
Paulo Vieira
Percival Ferreira
Sueli Lopes de Paula
Valquíria Prates

Apoio:

Company S.A.
www.company.com.br

A Company S.A. apóia esta idéia.

Lista Bibliográfica de Links do Módulo 03

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT)

NBR 9050/04 - Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos.

NBR 9077/01 - Saídas de emergência em edifícios.

NBR 10098/87 - PB670 - Elevadores elétricos - Dimensões e condições do projeto de construção.

NBR 10982/90 - PB1448 - Elevadores elétricos - Dispositivos de operação e sinalização.

NBR 12892/93 - Projeto, fabricação e instalação de elevador unifamiliar.

NBR 13994/00 - Elevadores de passageiros - elevadores para transporte de pessoa com deficiência.

NBR 14020 - Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência – Trem de Longo Percurso.

NBR 14021 - Transporte - Acessibilidade no sistema de trem urbano ou metropolitano.

NBR 14273 - Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência no Transporte Aéreo Comercial.

NBR 14970-1 Acessibilidade em Veículos Automotores- Requisitos de Dirigibilidade.

NBR 14970-2 - Acessibilidade em Veículos Automotores- Diretrizes para avaliação clínica de condutor.

NBR 14970-3 Acessibilidade em Veículos Automotores- Diretrizes para avaliação da dirigibilidade do condutor com mobilidade reduzida em veículo automotor apropriado.

NBR 15250 - Acessibilidade em caixa de auto-atendimento bancário.

NBR 15290 - Acessibilidade em comunicação na televisão.

NBR 15320:2005 - Acessibilidade à pessoa com deficiência no transporte rodoviário.

NBR 14022:2006 - Acessibilidade em veículos de características urbanas para o transporte coletivo de passageiro.

NBR 15450:2006 - Acessibilidade de passageiro no sisma de transporte aquaviário.

NBR 15570 - Transporte - Especificações técnicas para fabricação de veículos de características urbanas para transporte coletivo de passageiros.

NBR 15599 - Acessibilidade - Comunicação na Prestação de Serviços.

NBR 16001 - Responsabilidade social - Sistema da gestão - Requisitos.

RESOLUÇÕES DA CPA

Resolução CPA/SEHAB-G/002/2000 - Norma Técnica para Piso Referencial Podotátil - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, maio de 2000.

Resolução CPA/SEHAB-G/003/2000 - Programa de Adequação de Vias Públicas às Necessidades das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, agosto de 2000.

Resolução CPA/SEHAB-G/004/2000 - Norma Técnica para Linguagem em Braille nos Elevadores - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, agosto de 2000.
Resolução CPA/SEHAB-G/006/2002 - Norma Técnica para Plataformas Elevatórias, da Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA, agosto de 2002.

Resolução CPA/SEHAB-G/007/2003 (em tramitação) - Norma Técnica de Sistema de Acesso para Veículos de Transporte sobre Pneus - Comissão Permanente de Acessibilidade - CPA.

Resolução CPA/SEHAB-G/008/2003 - Trata de dispositivo de fixação para cadeira de rodas no transporte coletivo.

Resolução CPA/SEHAB-G/009/2003 - Dispõe sobre os itens a serem atendidos para acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida nos equipamentos de auto-atendimento bancário.

Resolução CPA/SEHAB-G/010/2003 - Dispõe sobre elevador de uso específico como dispositivo complementar de acessibilidade às edificações para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Resolução CPA/SEHAB-G/011/2003 - Trata dos critérios e padrões de projetos para rebaixamento de calçada junto à faixa de travessia de pedestres e à marca de vagas de estacionamento destinadas aos veículos de pessoas com deficiência nas vias e logradouros públicos do Município de São Paulo.

Resolução CPA/SEHAB-G/012/2003 - Aprova princípios e diretrizes para elaboração do regulamento do sistema ATENDE, serviço de atendimento especial e gratuito, criado pelo Decreto Municipal 36.071, operado por veículos tipo van, perua ou similar, destinado exclusivamente às pessoas com deficiência motora, mental, múltipla, temporária ou permanente, em alto grau de dependência.

Resolução CPA/SEHAB-G/013/2003 - Aprova manual técnico de execução e instalação de rampa pré-fabricada em micro-concreto armado.

Resolução CPA/SEHAB-G/014/2003 - Aprova o documento “Norma Técnica para pisos táteis - Comissão Permanente de Acessibilidade/CPA” - abril de 2004 - sobre comunicação tátil de piso com textura diferenciada e contraste de cor, dirigida às pessoas com deficiência visual ou com visto subnormal.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf